

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA SOCIAL**



*“La violencia escolar desde una perspectiva
intercultural:
los casos de México y España”*

TESIS DOCTORAL

Presentada por:
Karla María Urías Aguirre

Dirigida por:
Dr. Gonzalo Musitu Ochoa
Dra. Teresa Isabel Jiménez Gutiérrez
Dra. Estefanía Estévez López

Sevilla, 2013.

Esta tesis se ha elaborado gracias al Programa de Formación de Doctores Jóvenes para el Desarrollo Estratégico Institucional de la Universidad Autónoma de Sinaloa, y dentro del marco de los Proyectos de Investigación “La violencia escolar, de pareja y filio-parental en la adolescencia desde la perspectiva ecológica”, subvencionado por el Ministerio de Ciencias e Innovación de España. PSI2012-33464.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	18
---------------------------	----

CAPITULO I

ADOLESCENCIA	25
1. ADOLESCENCIA: CONDICIONES Y DATOS GENERALES	25
2. DESCRIPCIÓN Y PERÍODOS DE LA ADOLESCENCIA	30
3. ENFOQUES TEÓRICOS	31
4. TRANSICIONES DURANTE LA ADOLESCENCIA	34
4.1. VARIACIONES PSICOLÓGICAS	35
4.1.1. Desarrollo cognitivo	35
4.1.2. Desarrollo moral	36
4.1.3. Desarrollo de la personalidad	38
4.2. VARIACIONES SOCIALES	44
4.2.1. Vínculos familiares: padres y hermanos	44
4.2.2. Vínculos entre iguales	45
4.2.3. Vínculos con adultos no emparentados	46

CAPITULO II

VIOLENCIA ESCOLAR	47
1. DEFINICIÓN DE VIOLENCIA	48
2. TIPOS DE VIOLENCIA	50
2.1 VIOLENCIA SOCIAL	51
2.2 VIOLENCIA FAMILIAR	54
2.3 VIOLENCIA ESCOLAR	57
3. SUPUESTOS TEÓRICOS DE LA CONDUCTA VIOLENTA	58
3.1. TEORÍAS INNATISTAS	60
3.2. TEORÍAS AMBIENTALISTAS	61
4. ORIGEN Y DEFINICIÓN DE BULLYING	62
4.1 MODALIDADES	63
4.2 PERFILES	67
4.2.1. Víctima	68
4.2.2. Agresores	69
4.2.3. Espectadores	71
4.3. LUGARES DE INCIDENCIA	71
4.4. ORIGEN DE CONFLICTOS	72
4.5. CONSECUENCIAS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR	74
5. PROGRAMAS DE PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN	76
6. INVESTIGACIONES MÉXICO – ESPAÑA	80
6.1 ESTUDIOS TRANSCULTURALES	84
6.1.1. Características de los Estudios Transculturales	85

CAPITULO III

LA FAMILIA EN LA ADOLESCENCIA	90
1. DEFINICIÓN DE FAMILIA	91
2. TRANSFORMACIÓN DE LA FAMILIA: LA DIVERSIDAD FAMILIAR	93
2.1. LA FAMILIA MEXICANA	95
2.2. LA FAMILIA ESPAÑOLA	98
3. FUNCIONES DE LA FAMILIA	100
4. ESTILOS PARENTALES	103
5. ESTRESORES Y RECURSOS FAMILIARES	108
5.1. ESTRÉS FAMILIAR	108
5.2. RECURSOS FAMILIARES	111
5.3. MODELO DE ADAPTACIÓN FAMILIAR AL ESTRÉS	112

CAPITULO IV

ENTORNO ESCOLAR.....	116
1. ESQUEMA DEL SISTEMA EDUCATIVO	116
1.1. SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO	117
1.2. SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL	121
2. LA ESCUELA COMO CONTEXTO DE SOCIALIZACIÓN	126
3. LA ESCUELA COMO SISTEMA FORMAL.....	129
3.1. EL CLIMA SOCIAL DEL AULA	130
3.2. LA ESCUELA Y SU CARÁCTER INSTITUCIONAL.....	132
4. FAMILIA Y ESCUELA	135
4.1. LA COLABORACIÓN ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA	137
4.2. FACTORES QUE INFLUYEN EN LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA ESCUELA.....	139

CAPITULO V

OBJETIVOS Y MÉTODO	144
1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	144
1.1. PRINCIPALES VARIABLES DE ESTUDIO	144
1.2. OBJETIVO GENERAL	145
1.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	145
1.4. HIPÓTESIS	146
2. MÉTODO	150
2.1. TIPO DE ESTUDIO.....	150
2.2. CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO	151
2.3. POBLACIÓN PARTICIPANTE.....	151
2.4. INSTRUMENTOS	153
2.5. PROCEDIMIENTO	168
2.6. ANÁLISIS DE DATOS	170

CAPITULO VI

RESULTADOS	173
1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA MUESTRA	173
2. ANÁLISIS DE FIABILIDAD.....	183

2.1 ANÁLISIS DE FIABILIDAD: VARIABLES INDIVIDUALES	184
2.2 ANÁLISIS DE FIABILIDAD: VARIABLES FAMILIARES	187
2.3 ANÁLISIS DE FIABILIDAD: VARIABLES ESCOLARES	189
2.4 ANÁLISIS DE FIABILIDAD: VARIABLES COMUNITARIAS	191
2.5 ANÁLISIS DE FIABILIDAD: VARIABLES COMPORTAMENTALES.....	193
2.6 RESUMEN DE ANÁLISIS DE FIABILIDAD	197
3. ANÁLISIS CORRELACIONAL	200
3.1 ANÁLISIS CORRELACIONAL DE LAS VARIABLES DE CONDUCTA VIOLENTA CON VARIABLES INDIVIDUALES.....	201
3.2 ANÁLISIS CORRELACIONAL DE LAS VARIABLES DE CONDUCTA VIOLENTA CON VARIABLES FAMILIARES	204
3.3 ANÁLISIS CORRELACIONAL DE LAS VARIABLES DE CONDUCTA VIOLENTA CON VARIABLES ESCOLARES	208
3.4 ANÁLISIS CORRELACIONAL DE LAS VARIABLES DE CONDUCTA VIOLENTA CON VARIABLES COMUNITARIAS	210
3.5 ANÁLISIS CORRELACIONAL DE LAS VARIABLES DE VICTIMIZACIÓN ESCOLAR CON VARIABLES INDIVIDUALES	214
3.6 ANÁLISIS CORRELACIONAL DE LAS VARIABLES DE VICTIMIZACIÓN ESCOLAR CON VARIABLES FAMILIARES.....	216
3.7 ANÁLISIS CORRELACIONAL DE LAS VARIABLES DE VICTIMIZACIÓN ESCOLAR CON VARIABLES ESCOLARES.....	219
3.8 ANÁLISIS CORRELACIONAL DE LAS VARIABLES DE VICTIMIZACIÓN ESCOLAR CON VARIABLES COMUNITARIAS	221
4. PRUEBAS T DE MUESTRAS INDEPENDIENTES	224
4.1. PRUEBA T, GRUPO VIOLENTO.....	224
4.1.1. Resumen de prueba <i>t</i> con grupo violento	235
4.2. PRUEBA T, GRUPO NO VIOLENTO	236
4.2.1. Resumen de prueba <i>t</i> con grupo no violento	248
4.3. PRUEBA T, GRUPO VÍCTIMA	249
4.3.1. Resumen de prueba <i>t</i> con grupo víctima	260
4.4. PRUEBA T, GRUPO NO VÍCTIMA	261
4.4.1. Resumen de prueba <i>t</i> con grupo no víctima	272
 CAPÍTULO VII	
DISCUSIÓN.....	274
 CAPITULO VIII	
CONCLUSIONES	294
 REFERENCIAS	 297

ANEXOS

Los anexos se presentan en un disco compacto en el que se incluye:

- ❖ Anexo I: Ubicación de los centros escolares.
- ❖ Anexo II: Batería de instrumentos, México.
- ❖ Anexo III: Batería de instrumentos, España.
- ❖ Anexo IV: Análisis Discriminantes

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Fases de Investigación.....	21
Ilustración 2. Autoestima	42
Ilustración 3. Tipología de la violencia.....	51
Ilustración 4. Comparación de las cuatro formas de violencia entre la ENDIREH 2003 y la ENDIREH 2006	56
Ilustración 5. Formas de bullying.....	65
Ilustración 6. Origen de conflictos	74
Ilustración 7. Funciones de la familia	101
Ilustración 8. Modelo bidimensional de socialización y tipologías familiares	106
Ilustración 9. Modelo de adaptación familiar al estrés.....	113
Ilustración 10. Esquema del Sistema Educativo Mexicano	118
Ilustración 11. Esquema del Sistema Educativo Español.....	123
Ilustración 12. Distribución de la muestra	153
Ilustración 13. Representación gráfica de: Grado escolar (muestra 1, México).....	175
Ilustración 14. Representación gráfica de: Grado escolar (muestra 2, España)	175
Ilustración 15. Representación gráfica: Con quién vive (muestra 1, México)	178
Ilustración 16. Representación gráfica: Con quién vive (muestra 2, España).....	178
Ilustración 17. Representación gráfica: Nivel de estudios del padre (muestra 1, México)	179
Ilustración 18. Representación gráfica: Nivel de estudios del padre (muestra 2, España).....	179
Ilustración 19. Representación gráfica: Nivel de estudios de la madre (muestra 1, México) ...	180
Ilustración 20. Representación gráfica: Nivel de estudios de la madre (muestra 2, España)	181
Ilustración 21. Representación gráfica: Trabajo del padre fuera de casa (muestra 1, México).	181
Ilustración 22. Representación gráfica: Trabajo del padre fuera de casa (muestra 2, España) .	182
Ilustración 23. Representación gráfica: Trabajo de la madre fuera de casa (muestra 1, México)	182
Ilustración 24. Representación gráfica: Trabajo de la madre fuera de casa (muestra 2, España)	183

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Modelos teóricos que abordan estudios de adolescencia	34
Tabla 2. Etapas del Desarrollo Cognitivo Piaget (1972).....	36
Tabla 3. Modelos teóricos del desarrollo de la personalidad	39
Tabla 4. Teorías del origen de la violencia	59
Tabla 5. Tipos de cyberbullying.....	67
Tabla 6. Perfiles de bullying	68
Tabla 7. Factores que favorecen el bullying.....	70

Tabla 8. Proyectos y programas de intervención contra el maltrato escolar	79
Tabla 9. Porcentaje comparativo donde jóvenes muestran haber sido víctimas de abuso	82
Tabla 10. Proyectos aprobados por el Ministerio de Educación y Ciencia	83
Tabla 11. Diversidad de formas familiares	94
Tabla 12. Hogares con jefatura masculina y femenina	97
Tabla 13. Fuentes de estrés y tensiones familiares más frecuentes	109
Tabla 14. Recursos que ayudan a reducir el estrés en cada etapa familiar	111
Tabla 15. Funciones Sociales de la Educación	127
Tabla 16. Tipos de autoridad según Weber	135
Tabla 17. Efectos positivos de la participación de los padres en la escuela	136
Tabla 18. Diferencias entre la familia y la escuela en las actividades del aprendizaje	138
Tabla 19. Competencias de la familia y la escuela en distintos dominios del aprendizaje	138
Tabla 20. La participación de la familia en el proceso educativo, desde las distintas pedagogías	140
Tabla 21. Evolución histórica de la percepción familiar de la escuela	141
Tabla 22. Barreras en la participación de los padres en la escuela	142
Tabla 23. Distribución de la muestra	153
Tabla 24. Relación de instrumentos con sus respectivos indicadores de evaluación	154
Tabla 25. Propiedades psicométricas. Escala de Autoestima General	156
Tabla 26. Propiedades psicométricas. Cuestionario de evaluación de la autoestima en adolescentes	157
Tabla 27. Propiedades psicométricas. Cuestionario de Índice General de Empatía	158
Tabla 28. Propiedades psicométricas. Escala de Sintomatología Depresiva	159
Tabla 29. Propiedades psicométricas. Cuestionario de Comunicación padres-hijos(as)	160
Tabla 30. Propiedades psicométricas. Cuestionario de Clima Social Familiar	161
Tabla 31. Propiedades psicométricas. Cuestionario de Clima en el Aula	162
Tabla 32. Propiedades psicométricas. Cuestionario de Identificación Grupal	163
Tabla 33. Propiedades psicométricas. Cuestionario de Apoyo Social Comunitario	164
Tabla 34. Propiedades psicométricas. Cuestionario de Actitud hacia la Autoridad Institucional	164
Tabla 35. Propiedades psicométricas. Escala de Conducta Violenta en la Escuela	165
Tabla 36. Propiedades psicométricas. Escala de Victimización en la Escuela	167
Tabla 37. Propiedades psicométricas. Escala de Cyberbullying en la Escuela	168
Tabla 38. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Sexo (muestra 1, México)	174
Tabla 39. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Sexo (muestra 2, España)	174
Tabla 40. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Edad (muestra 1, México)	174
Tabla 41. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Edad (muestra 2, España)	174

Tabla 42. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Grado escolar (muestra 1, México).	175
Tabla 43. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Grado escolar (muestra 2, España) .	175
Tabla 44. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Número de hermanos (muestra 1, México)	176
Tabla 45. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Número de hermanos (muestra 2, España).....	176
Tabla 46. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Posición entre hermanos (muestra 1, México)	177
Tabla 47. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Posición entre hermanos (muestra 2, España).....	177
Tabla 48. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Con quién vive (muestra 1, México)	177
Tabla 49. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Con quién vive (muestra 2, España)	177
Tabla 50. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Nivel de estudios del padre (muestra 1, México)	179
Tabla 51. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Nivel de estudios del padre (muestra 2, España).....	179
Tabla 52. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Nivel de estudios de la madre (muestra 1, México)	180
Tabla 53. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Nivel de estudios de la madre (muestra 2, España)	180
Tabla 54. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Trabajo padre fuera de casa(muestra 1, México)	181
Tabla 55. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Trabajo padre fuera de casa(muestra 2, España).....	181
Tabla 56. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Trabajo madre fuera de casa (muestra 1, México)	182
Tabla 57. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Trabajo madre fuera de casa (muestra 2, España).....	182
Tabla 58. Resumen del procesamiento de los casos. Escala autoestima general (muestra 1, México)	184
Tabla 59. Resumen del procesamiento de los casos. Escala autoestima general (muestra 2, España).....	184
Tabla 60. Estadísticos de fiabilidad. Escala de autoestima general (muestra 1, México)	184
Tabla 61. Estadísticos de fiabilidad. Escala de autoestima general (muestra 2, España).....	184
Tabla 62. Estadísticos de la escala. Escala de autoestima general (muestra 1, México).....	185
Tabla 63. Estadísticos de la escala. Escala de autoestima general (muestra 2, España)	185

Tabla 64. Estadísticos de fiabilidad. Escala de autoestima académica (muestra 1, México)....	185
Tabla 65. Estadísticos de fiabilidad. Escala de autoestima académica (muestra 2, España).....	185
Tabla 66. Estadísticos de la escala. Escala de autoestima académica (muestra 1, México).....	185
Tabla 67. Estadísticos de la escala. Escala de autoestima académica (muestra 2, España)	185
Tabla 68. Estadísticos de fiabilidad. Escala de autoestima social (muestra 1, México)	186
Tabla 69. Estadísticos de fiabilidad. Escala de autoestima social (Muestra 2, España).....	186
Tabla 70. Estadísticos de la escala. Escala de autoestima social (muestra 1, México)	186
Tabla 71. Estadísticos de la escala. Escala de autoestima social (muestra 2, España).....	186
Tabla 72. Estadísticos de fiabilidad. Escala de sintomatología depresiva (muestra 1, México)	186
Tabla 73. Estadísticos de fiabilidad. Escala de sintomatología depresiva (muestra 2, España)	186
Tabla 74. Estadísticos de la escala. Escala de sintomatología depresiva (muestra 1, México).	187
Tabla 75. Estadísticos de la escala. Escala de sintomatología depresiva (muestra 2, España) .	187
Tabla 76. Estadísticos de fiabilidad. Escala de índice general de empatía (muestra 1, México)	187
Tabla 77. Estadísticos de fiabilidad. Escala de índice general de empatía (muestra 2, España)	187
Tabla 78. Estadísticos de la escala. Escala de índice general de empatía (muestra 1, México)	187
Tabla 79. Estadísticos de la escala. Escala de índice general de empatía (muestra 2, España)	187
Tabla 80. Estadísticos de fiabilidad. Escala de comunicación con la madre (muestra 1, México)	188
Tabla 81. Estadísticos de fiabilidad. Escala de comunicación con la madre (muestra 2, España)	188
Tabla 82. Estadísticos de la escala. Escala de comunicación con la madre (muestra 1, México)	188
Tabla 83. Estadísticos de la escala. Escala de comunicación con la madre (muestra 2, España)	188
Tabla 84. Estadísticos de fiabilidad. Escala de comunicación con el padre (muestra 1, México)	188
Tabla 85. Estadísticos de fiabilidad. Escala de comunicación con el padre (muestra 2, España)	188
Tabla 86. Estadísticos de la escala. Escala de comunicación con el padre (muestra 1, México)	189
Tabla 87. Estadísticos de la escala. Escala de comunicación con el padre (muestra 2, España)	189
Tabla 88. Estadísticos de fiabilidad. Escala de clima familiar (muestra 1, México).....	189
Tabla 89. Estadísticos de fiabilidad. Escala de clima familiar (muestra 2, España)	189
Tabla 90. Estadísticos de la escala. Escala de clima familiar (muestra 1, México)	189
Tabla 91. Estadísticos de la escala. Escala de clima familiar (muestra 2, España).....	189

Tabla 92. Estadísticos de fiabilidad. Escala de identificación grupal (muestra 1, México).....	190
Tabla 93. Estadísticos de fiabilidad. Escala de identificación grupal (muestra 2, España).....	190
Tabla 94. Estadísticos de la escala. Escala de identificación grupal (muestra 1, México).....	190
Tabla 95. Estadísticos de la escala. Escala de identificación grupal (muestra 2, España)	190
Tabla 96. Estadísticos de fiabilidad. Escala de Clima en el aula (muestra 1, México)	190
Tabla 97. Estadísticos de fiabilidad. Escala de Clima en el aula (muestra 2, España).....	190
Tabla 98. Estadísticos de la escala. Escala de Clima en el aula (muestra 1, México).....	190
Tabla 99. Estadísticos de la escala. Escala de Clima en el aula (muestra 2, España)	190
Tabla 100. Estadísticos de fiabilidad. Escala de Actitud positiva hacia la autoridad institucional (muestra 1, México)	191
Tabla 101. Estadísticos de fiabilidad. Escala de Actitud positiva hacia la autoridad institucional (muestra 2, España)	191
Tabla 102. Estadísticos de la escala. Escala de Actitud positiva hacia la autoridad institucional (muestra 1, México)	191
Tabla 103. Estadísticos de la escala. Escala de Actitud positiva hacia la autoridad institucional (muestra 2, España)	191
Tabla 104. Estadísticos de fiabilidad. Escala de Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales (muestra 1, México).....	192
Tabla 105. Estadísticos de fiabilidad. Escala de Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales (muestra 2, España)	192
Tabla 106. Estadísticos de la escala. Escala de Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales (muestra 1, México).....	192
Tabla 107. Estadísticos de la escala. Escala de Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales (muestra 2, España)	192
Tabla 108. Estadísticos de fiabilidad. Escala de Apoyo social comunitario (muestra 1, México)	192
Tabla 109. Estadísticos de fiabilidad. Escala de Apoyo social comunitario (muestra 2, España)	192
Tabla 110. Estadísticos de la escala. Escala de Apoyo social comunitario (muestra 1, México)	193
Tabla 111. Estadísticos de la escala. Escala de Apoyo social comunitario (muestra 2, España)	193
Tabla 112. Estadísticos de fiabilidad. Escala de violencia manifiesta (muestra 1, México).....	193
Tabla 113. Estadísticos de fiabilidad. Escala de violencia manifiesta (muestra 2, España)	193
Tabla 114. Estadísticos de la escala. Escala de violencia manifiesta (muestra 1, México)	193
Tabla 115. Estadísticos de la escala. Escala de violencia manifiesta (muestra 2, España)	193
Tabla 116. Estadísticos de fiabilidad. Escala de violencia relacional (muestra 1, México).....	194

Tabla 117. Estadísticos de fiabilidad. Escala de violencia relacional (muestra 2, España)	194
Tabla 118. Estadísticos de la escala. Escala de violencia relacional (muestra 1, México)	194
Tabla 119. Estadísticos de la escala. Escala de violencia relacional (muestra 2, España)	194
Tabla 120. Estadísticos de fiabilidad. Escala de Victimización manifiesta verbal (muestra 1, México)	194
Tabla 121. Estadísticos de fiabilidad. Escala de Victimización manifiesta verbal (muestra 2, España)	194
Tabla 122. Estadísticos de la escala. Escala de Victimización manifiesta verbal (muestra 1, México)	195
Tabla 123. Estadísticos de la escala. Escala de Victimización manifiesta verbal (muestra 2, España)	195
Tabla 124. Estadísticos de fiabilidad. Escala de Victimización manifiesta física (muestra 1, México)	195
Tabla 125. Estadísticos de fiabilidad. Escala de Victimización manifiesta física (muestra 2, España)	195
Tabla 126. Estadísticos de la escala. Escala de Victimización manifiesta física (muestra 1, México)	195
Tabla 127. Estadísticos de la escala. Escala de Victimización manifiesta física (muestra 2, España)	195
Tabla 128. Estadísticos de fiabilidad. Escala de Victimización relacional (muestra 1, México)	196
Tabla 129. Estadísticos de fiabilidad. Escala de Victimización relacional (muestra 2, España)	196
Tabla 130. Estadísticos de la escala. Escala de Victimización relacional (muestra 1, México)	196
Tabla 131. Estadísticos de la escala. Escala de Victimización relacional (muestra 2, España)	196
Tabla 132. Estadísticos de fiabilidad. Escala de Cyberbullying móvil (muestra 1, México)....	196
Tabla 133. Estadísticos de fiabilidad. Escala de Cyberbullying móvil (muestra 2, España)	196
Tabla 134. Estadísticos de la escala. Escala de Cyberbullying móvil (muestra 1, México)	196
Tabla 135. Estadísticos de la escala. Escala de Cyberbullying móvil (muestra 2, España)	196
Tabla 136. Estadísticos de fiabilidad. Escala de Cyberbullying internet (muestra 1, México).	197
Tabla 137. Estadísticos de fiabilidad. Escala de Cyberbullying internet (muestra 2, España) .	197
Tabla 138. Estadísticos de la escala. Escala de Cyberbullying internet (muestra 1, México) ..	197
Tabla 139. Estadísticos de la escala. Escala de Cyberbullying internet (muestra 2, España) ...	197
Tabla 140. Estadísticos generales de la escala y de fiabilidad de los instrumentos (1ra. parte)	198
Tabla 141. Estadísticos generales de la escala y de fiabilidad de los instrumentos (2da. parte)	199
Tabla 142. Correlaciones de la escala de conducta violenta con variables individuales. Muestra 1, México.....	202

Tabla 143. Correlaciones de la escala de conducta violenta con variables individuales. Muestra 2, España	203
Tabla 144. Correlaciones de la escala de conducta violenta con variables familiares. Muestra 1, México.....	204
Tabla 145. Correlaciones de la escala de conducta violenta con variables familiares. Muestra 2, España	206
Tabla 146. Correlaciones de la escala de conducta violenta con variables escolares. Muestra 1, México.....	208
Tabla 147. Correlaciones de la escala de conducta violenta con variables escolares. Muestra 2, España	210
Tabla 148. Correlaciones de la escala de conducta violenta con variables escolares. Muestra 1, México.....	211
Tabla 149. Correlaciones de la escala de conducta violenta con variables comunitarias. Muestra 2, España	214
Tabla 150. Correlaciones de victimización escolar con variables individuales. Muestra 1, México.....	215
Tabla 151. Correlaciones de victimización escolar con variables individuales. Muestra 2, España	216
Tabla 152. Correlaciones de victimización escolar con variables familiares. Muestra 1, México	217
Tabla 153. Correlaciones de victimización escolar con variables familiares. Muestra 2, España	219
Tabla 154. Correlaciones de victimización escolar con variables escolares. Muestra 1, México	219
Tabla 155. Correlaciones de victimización escolar con variables escolares. Muestra 2, España	221
Tabla 156. Correlaciones de victimización escolar con variables comunitarias. Muestra 1, México.....	221
Tabla 157. Correlaciones de victimización escolar con variables comunitarias. Muestra 2, España	223
Tabla 158. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo violento: escala de autoestima general, autoestima académica y autoestima social	224
Tabla 159. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo violento: escala de índice general de empatía.....	225
Tabla 160. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo violento: escala de sintomatología depresiva.....	225
Tabla 161. Medias de las variables individuales del grupo violento.....	226

Tabla 162. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo violento: escala de comunicación familiar.....	226
Tabla 163. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo violento: escala de clima familiar	227
Tabla 164. Medias de las variables familiares del grupo violento	228
Tabla 165. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo violento: escala de clima en el aula.....	229
Tabla 166. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo violento: escala de identificación grupal.....	229
Tabla 167. Medias de las variables escolares del grupo violento.....	230
Tabla 168. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo violento: escala de apoyo social comunitario	230
Tabla 169. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo violento: actitud hacia la autoridad.....	231
Tabla 170. Medias de las variables comunitarias del grupo violento.....	232
Tabla 171. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo violento: escala de conducta violenta	232
Tabla 172. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo violento: escala de victimización escolar.....	233
Tabla 173. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo violento: escala de cyberbullying móvil y cyberbullying internet.....	234
Tabla 174. Medias de las variables objeto de estudio del grupo violento	235
Tabla 175. Resumen de análisis de prueba t con grupo violento	235
Tabla 176. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no violento: escala de autoestima general, autoestima académica y autoestima social	236
Tabla 177. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no violento: índice general de empatía.....	237
Tabla 178. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no violento: sintomatología depresiva.....	238
Tabla 179. Medias de las variables individuales del grupo no violento.....	238
Tabla 180. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no violento: escala de comunicación familiar.....	239
Tabla 181. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no violento: escala de clima familiar	240
Tabla 182. Medias de las variables familiares del grupo no violento	241
Tabla 183. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no violento: escala de clima en el aula.....	241

Tabla 184. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no violento: escala de identificación grupal.....	242
Tabla 185. Medias de las variables escolares del grupo no violento.....	242
Tabla 186. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no violento: escala de apoyo social comunitario	243
Tabla 187. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no violento: escala de actitud hacia la autoridad.....	244
Tabla 188. Medias de las variables comunitarias del grupo no violento.....	244
Tabla 189. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no violento: escala de conducta violenta	245
Tabla 190. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no violento: escala de victimización	246
Tabla 191. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no violento: escala de cyberbullying móvil y cyberbullying internet.....	247
Tabla 192. Medias de las variables objeto de estudio de grupo no violento	247
Tabla 193. Resumen de análisis de prueba t con grupo no violento	248
Tabla 194. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo víctima: autoestima general, autoestima académica y autoestima social	249
Tabla 195. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo víctima: escala de índice general de empatía.....	250
Tabla 196. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo víctima: escala de sintomatología depresiva.....	250
Tabla 197. Medias de las variables individuales del grupo víctima.....	251
Tabla 198. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo víctima: escala de comunicación familiar.....	251
Tabla 199. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo víctima: escala de clima familiar	252
Tabla 200. Medias de las variables del grupo víctima	253
Tabla 201. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo víctima: escla de clima en el aula	253
Tabla 202. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo víctima: escala de identificación grupal.....	254
Tabla 203. Medias de las variables escolares del grupo víctima.....	254
Tabla 204. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo víctima: escala de apoyo social comunitario	255
Tabla 205. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo víctima: escala de actitud hacia la autoridad.....	256

Tabla 206. Medias de las variables comunitarias del grupo víctima.....	256
Tabla 207. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo víctima: escala de conducta violenta	257
Tabla 208. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo víctima: escala de victimización escolar.....	258
Tabla 209. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo víctima: cyberbullying móvil y cyberbullying internet	259
Tabla 210. Medias de las variables objeto de estudio del grupo víctima	259
Tabla 211. Resumen de análisis de prueba t con grupo víctima	260
Tabla 212. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no víctima: escala de autoestima general, autoestima académica y autoestima social	261
Tabla 213. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no víctima: escala de índice general de empatía.....	262
Tabla 214. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no víctima: escala de sintomatología depresiva.....	262
Tabla 215. Medias de las variables individuales del grupo no víctima.....	263
Tabla 216. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no víctima: escala de comunicación familiar.....	263
Tabla 217. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no víctima: escala de clima familiar	264
Tabla 218. Medias de las variables familiares del grupo no víctima	265
Tabla 219. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no víctima: escala de clima en el aula.....	266
Tabla 220. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no víctima: escala de identificación grupal.....	266
Tabla 221. Medias de las variables escolares del grupo no víctima.....	267
Tabla 222. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no víctima: escala de apoyo social comunitario	267
Tabla 223. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no víctima: escala de actitud hacia la autoridad.....	268
Tabla 224. Medias de las variables comunitarias del grupo no víctima.....	269
Tabla 225. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no víctima: escala de conducta violenta	269
Tabla 226. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no víctima: escala de victimización escolar.....	270
Tabla 227. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no víctima: escala de cyberbullying móvil y cyberbullying internet.....	271

Tabla 228. Medias de las variables objeto de estudio del grupo no víctima	272
Tabla 229. Resumen de análisis de prueba t con grupo no víctima	272

INTRODUCCIÓN

Desde la psicología social se viene trabajando en el desarrollo de la persona en sus diferentes contextos a lo largo de su ciclo vital. Particularmente, la investigación que se presenta en esta tesis se centra en una etapa evolutiva determinada, la adolescencia, y no refiriéndose exclusivamente al aspecto físico o biológico, sino al desarrollo psicológico y social de la persona. Específicamente nos interesa analizar cuáles factores personales, familiares, escolares o comunitarios se relacionan directa o indirectamente cuando los adolescentes presentan determinadas conductas violentas. Aspecto que ha venido adquiriendo mayor fuerza en las investigaciones durante los últimos años. Si bien algunos investigadores han descubierto relaciones que participan en la reproducción de este tipo de conductas violentas, como se señala a detalle más adelante, aún faltan otras relaciones por estudiar.

Países como Estados Unidos, Suecia, Noruega y Reino Unido han sido pioneros en este tipo de investigaciones, a los que se han sumado Francia, Italia y España (Ramos, 2008), posiblemente el interés por investigar este suceso se debió al nivel de gravedad que fuese menor en los países posteriormente interesados sobre el tema o la escasa frecuencia de episodios violentos en los contextos escolares. Otro motivo pudo ser la generalización de este fenómeno percibido como algo cotidiano en la vida del adolescente, hasta que posteriormente encontraron señales para su atención. La violencia escolar es un tema escasamente estudiado sobre todo en el contexto mexicano. Las primeras aproximaciones al fenómeno del *bullying* son muy recientes en este lugar, no exploran de manera conjunta aspectos relacionados con el sistema familiar y otros sistemas de regulación social como los centros escolares.

Son mínimos los trabajos que integran ambos contextos en la explicación de la violencia escolar y victimización en la adolescencia. Las investigaciones han sido fragmentadas y las propuestas de intervención centradas exclusivamente bien en la escuela o bien en la familia. Probablemente son desconocidas las interacciones de las variables más relevantes que se proponen desde cada uno de estos ámbitos y su peso en la explicación de la conducta violenta en los centros educativos, sobre todo en las que en principio, habría que hacer una mayor incidencia (Musitu, 2001, 2002).

Las conductas violentas en los adolescentes son un grave problema sociológico y de gran relevancia social, que afecta claramente al sistema educativo, y que involucra directamente a profesores y responsables de la educación, la familia y otros agentes sociales. Se percibe un despertar de alarma social de estos actores, debido a las numerosas repercusiones negativas que desencadenan los diferentes ámbitos donde la persona se involucra. Por lo tanto, hemos considerado investigar y estudiar este tema por su relevancia tanto social como educativa. Para esta investigación se conformaron dos muestras, una procedente de México y otra de España con el propósito de realizar un estudio transcultural y observar si existen diferencias y/o similitudes significativas entre ambas. El interés por presentar un estudio transcultural es contrastar el efecto de la cultura y la historia particular de cada muestra con la presencia de los diferentes tipos de conducta violenta y victimización escolar, así como conocer las similitudes en los ámbitos comunitario, escolar, familiar y personal de los adolescentes de ambos países. Una definición de la psicología transcultural más referenciada es la de Berry, Poortinga, Segall & Dasen (1992, p. 2), según los cuales la psicología transcultural es: “el estudio de las similitudes y diferencias en el funcionamiento psicológico individual en varias culturas y grupos étnicos; de la relación entre variables psicológicas y variables socioculturales, ecológicas y biológicas; y de los cambios en estas variables”.

Un estudio transcultural, implica “garantizar la validez de los conceptos y de los métodos de investigación tanto entre las culturas estudiadas, como dentro de cada una de ellas” (Grad & Vergara, 2003, p. 72). La investigación que presentamos es un estudio transcultural enfocado a las diferencias psicológicas y orientado a la estructura, la cual se centra en estudiar “las relaciones existentes entre las variables e intenta identificar posibles diferencias y similitudes entre diferentes culturas en dichas relaciones” (Vergara & Balluerka, 2000, p. 558).

Las muestras culturales han sido seleccionadas bajo la estrategia de muestreo por la proximidad y accesibilidad de los investigadores, debido a que se mantiene una relación cercana con esas culturas, porque se dispone de colaboradores para realizar el trabajo de campo en la recogida de datos. Estas muestras a pesar de tener similitudes importantes, como la estructura y composición familiar y ordenación o regulación escolar, poseen diferencias contextuales muy particulares: la muestra uno ubicada en el continente americano, concretamente en México y la muestra dos situada en el

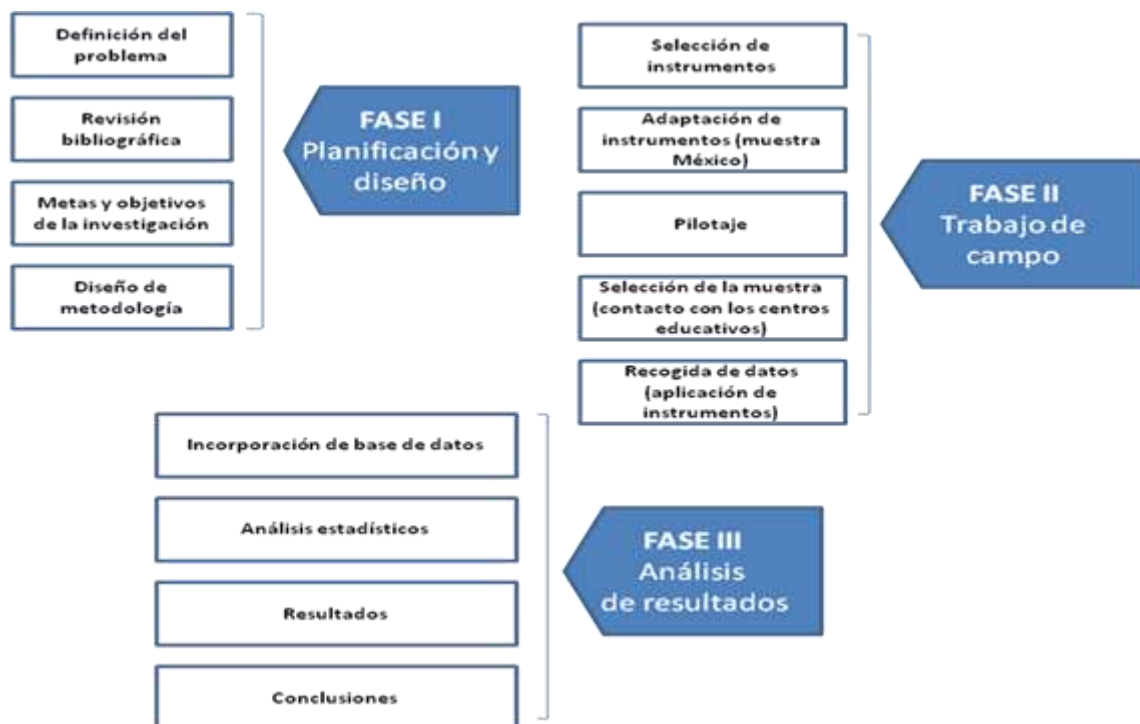
continente europeo, específicamente en España. La muestra de jóvenes que participan en la presente investigación está conformada por adolescentes escolarizados provenientes del Estado de Sinaloa, en México y procedentes de la Comunidad de Andalucía, en España.

El interés por centrarnos en el comportamiento violento en la etapa adolescente se debe a las serias consecuencias que conlleva tanto de forma inmediata como a largo plazo. De esta forma, se percibe la necesidad de estudiar este tema, puesto que apenas existen investigaciones sobre todo en el contexto mexicano. Y son menos aún las investigaciones que comprueben la relación entre la conducta violenta y victimización escolar con los principales factores familiares como la comunicación y el clima familiar. La investigación sobre adolescencia, así como los supuestos teóricos y perfiles de la violencia escolar y los rasgos característicos de quienes participan en los actos violentos, proporcionan información de gran utilidad para elaborar estrategias de intervención. Sirviendo esta información como base de conocimiento para detectar posibles variables predictoras desde el inicio de este tipo de comportamientos, que permitan obtener una definición de los factores sobre los que debe incidir la prevención. De esta forma esta tesis integra diversos apartados para cumplir con los objetivos y ofrecer fundamento sobre este tema como plataforma de posibles intervenciones.

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo en tres fases: I. Planificación y diseño, II. Trabajo de campo y III. Análisis de resultados, tal como se puede observar en la ilustración 1. La fase I consistió en realizar una amplia revisión bibliográfica sobre el estado actual de la problemática a estudiar, considerando el contexto del estudio, es decir, se procuró elaborar una exhaustiva contextualización del problema. Seguido de la descripción de las etapas de la adolescencia, así como los cambios en la parte psicológica y social del adolescente. Asimismo se investigó la violencia escolar, partiendo desde la violencia en general y ahondando en los aspectos específicos de la violencia entre iguales, resaltando la victimización escolar y el abuso por medio de las tecnologías como el uso de internet y móvil. Se analizaron las transformaciones que ha venido teniendo la familia, el funcionamiento familiar, los estilos parentales y, los estresores y recursos familiares. También se estudiaron los aspectos relevantes al entorno escolar, delimitando las particularidades de cada muestra de estudio. Para finalizar esta fase, se establecieron las metas y objetivos de la investigación, como el diseño de la metodología a emplear.

La fase II se refiere al trabajo de campo. Primeramente se realizó la selección de los instrumentos, posteriormente se hicieron las adaptaciones correspondientes para su aplicación en la muestra mexicana, y finalmente se llevó a cabo una aplicación a una muestra piloto. Una vez seleccionados y adaptados los instrumentos para la recogida de datos de ambas muestras, se inició el trabajo de campo. Este trabajo consistió en contactar a los directores de los centros escolares para presentar el proyecto de investigación y solicitar su colaboración. Una vez acordada la participación de las escuelas, se programaron las fechas del pase de instrumentos con los alumnos. Por último, la fase III corresponde a los análisis estadísticos y la interpretación de estos. La interpretación de los resultados se contrastó con las hipótesis planteadas *a priori* a partir de los objetivos de investigación. Esta etapa finaliza con la discusión de los resultados obtenidos y el planteamiento de unas conclusiones.

Ilustración 1. Fases de Investigación



Fuente: Elaboración propia

Estas tres fases corresponden con los apartados que componen a su vez este trabajo: la parte teórica y la parte empírica. La parte teórica está compuesta por cuatro capítulos. El capítulo uno se centra directamente en el periodo de la adolescencia, se expone un análisis de organizaciones de América Latina y Europa vinculadas con los adolescentes, sobre edades estipuladas en cada país y programas llevados a cabo desde

las instituciones, se realiza una descripción de los distintos periodos que componen esta etapa evolutiva y se analizan también los diferentes enfoques que han fijado su mirada en esta etapa del ser humano, finalmente se detalla el proceso de desarrollo psicológico y social del adolescente. El siguiente capítulo estudia la violencia desde su definición general y sus diferentes tipos, haciendo mayor énfasis en la conducta violenta y victimización escolar desde su definición hasta los supuestos teóricos que intentan explicar el origen del comportamiento violento. De igual forma, se detallan las modalidades y tipos de *bullying*, los rasgos característicos de sus actores y motivos que originan los conflictos escolares. Se consideran las consecuencias y medidas de prevención e intervención, concluyendo con un análisis de las investigaciones realizadas en este ámbito de estudio en México y España. Finalmente se muestra un apartado con las características generales de las investigaciones transculturales.

El capítulo tres está destinado al contexto familiar durante la adolescencia, se detallan diversas definiciones de familia, se especifican los cambios y transformaciones que ha tenido la familia con el paso del tiempo, lo cual ha producido una gran diversidad familiar tanto en la cultura mexicana como en la española. Asimismo se describe la función de la familia, además de mostrar los diferentes estilos parentales, finalizando con el estudio de estresores y recursos familiares, y se concluye con el modelo de estrés familiar. El último capítulo de la parte teórica analiza el entorno escolar, primeramente se aportan datos sobre la estructura y regulación de la educación formal en México y España, se analiza la escuela como un contexto de socialización y se observa el rol que desempeña la familia con su participación en la escuela.

La parte empírica a su vez se divide en cuatro capítulos: método, resultados, discusión y conclusiones. El capítulo cinco incluyen los objetivos de la investigación, las variables del estudio, objetivos generales y específicos, y finalmente las hipótesis de partida, además detalla el tipo de estudio y la descripción de las muestras, su composición y sus características principales, así como los instrumentos de recogida de datos, el procedimiento llevado a cabo, y el diseño de análisis de datos. El capítulo seis corresponde a la parte de resultados, se exponen los datos obtenidos mediante los análisis estadísticos realizados. El capítulo siete integra una discusión para cada objetivo planteado. Esta investigación finaliza con el capítulo ocho, que contiene las conclusiones para futuras investigaciones e intervenciones.

Para concluir se incluyen cuatro anexos a modo de información complementaria: el primero detalla la ubicación de los distintos centros escolares que colaboraron en el estudio; en el segundo y tercero se ilustra la batería de instrumentos aplicados a los adolescentes participantes en la presente investigación, en México y España respectivamente. Finalmente se anexa los análisis discriminantes que confirman el sentido de la tesis. Estos anexos se presentan en un disco compacto.

AGRADECIMIENTOS

Antes de finalizar esta introducción deseo expresar mis más sinceros agradecimientos a quienes directa o indirectamente han contribuido en la elaboración de este trabajo.

A la Universidad Pablo de Olavide que me acogió en el año 2007 en la estancia del 1er. Verano Internacional que organizó la Universidad Autónoma de Sinaloa, brindándome la oportunidad de trabajar con temas relacionados en el ámbito de la familia. Y posteriormente, en el 2008 dentro del programa de Doctorado “Desigualdades e Intervención Social: Interculturalidad y Diversidad” donde tuve la oportunidad de conocer al profesorado y alumnado, aprendiendo formas de aprendizaje de distintas culturas.

También quiero agradecer a la Universidad Autónoma de Sinaloa que me ha venido apoyando dentro del Programa de Formación de Doctores Jóvenes para el Desarrollo Estratégico Institucional. Especialmente al Dr. Víctor Antonio Corrales Burgueño, Rector, Dr. Mario Nieves Soto, Director General de Investigación y Posgrado y la Lic. Blanca Oralia López Ceballos, por su respaldo Institucional durante este proceso.

Asimismo reconozco el apoyo brindado por la Asociación de Universidades Iberoamericanas de Posgrados por su beca de traslado internacional concedida en el año 2008, sin la cual hubiese sido imposible cursar la estancia del Doctorado.

Indudablemente agradezco a los profesores que participaron en mi formación en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Sinaloa y siguieron brindándome su apoyo en este proceso de formación de postgrado: Dr. Mario Carranza Aguilar y M.C. Marco Antonio Ramírez Quistian. No puedo dejar de lado a todas las

personas que me brindaron su ayuda en la aplicación de los instrumentos: Carmen Lucía Vega, Weendy Rivera, Adriana León, César Bastidas, Yuridiana Martínez, Lorenzo Sáinz, Candelaria Sarabia, Irasema Rentería, Ángel Díaz, Haref Bejar, Oscar Terrazas, Erick Rangel, Fernando Rivas, Juan Contreras, Alhely Trapero, Alonso Osuna. También se agradece profundamente a todos los alumnos de educación secundaria y bachillerato que han colaborado en esta investigación. Sin su participación nada de esto hubiese sido posible.

También agradezco muy sinceramente la ayuda y compromiso de mis directores por su confianza, paciencia y orientación. A Terebel Jiménez por sus asesorías y aclaraciones en todo momento, a Estefanía Estévez por las lecturas y la motivación cuando esto parecía interminable y especialmente a Gonzalo Musitu quien desde el 2007 me recibió en la estancia de investigación, transmitiendo el gusto y compromiso por la investigación, brindando su apoyo desde un primer momento y durante todo el desarrollo de esta tesis.

Finalmente, el más especial y sincero agradecimiento a mi familia, a mis padres y hermano por su apoyo incondicional desde que inició mi inquietud por seguir con una formación fuera de casa. A mi esposo, Gabriel por su comprensión en todo momento, por escuchar cada tema que surgía aunque no fuera de su interés y por estar conmigo en los momentos más difíciles que pasaron para poder seguir en este proceso. Gracias por su apoyo, cariño y confianza en cada momento.

Por último, dedico esta tesis a Luis René, mi hijo, quien fue mi motor en esta última etapa del gran recorrido que implicó esta tesis doctoral.

CAPITULO I

ADOLESCENCIA

El propósito de este capítulo es mostrar, primeramente, un acercamiento sobre los aspectos generales que engloban la etapa adolescente, se analizan los rangos de edades estipulados según el país de estudio, así como estadísticas sobre la población adolescente y los organismos e instituciones enfocados en brindar atención y apoyo a este sector poblacional. Posteriormente, se expone una descripción general y cómo ha ido cambiando la concepción de la adolescencia a través de las diferentes investigaciones realizadas a lo largo de los últimos años. Asimismo, se presentan las etapas o periodos de la adolescencia en cuanto a edades y características particulares, considerando los distintos modelos teóricos que lo sustenta, con sus principales precursores y postulados, resaltando el modelo cognitivo-educativo y social-ambiental que son los más apropiados al enfoque que retomamos para el presente estudio.

Para fines propios de la presente investigación se profundiza en temas relevantes como el desarrollo psicológico y social del adolescente. En los cambios psicológicos se estudia el desarrollo cognitivo, moral y de personalidad, y dentro de los cambios sociales, acogiendo el modelo ecológico, se mencionan los cambios dentro de sus relaciones en los distintos contextos: familiar, entre iguales y otros adultos, por mencionar algunos. El objetivo de este capítulo es sentar las bases conceptuales de la etapa adolescente y considerar las diferencias y similitudes que existen en las muestras de estudio.

1. ADOLESCENCIA: CONDICIONES Y DATOS GENERALES

La adolescencia es un periodo de transición donde los jóvenes empiezan a vivir cambios intensos, tanto físicos como cognitivos, donde inician la toma de decisiones sobre su forma de pensar y actuar según las situaciones que se presenten. Diversos autores describen esta etapa de la vida como una etapa de transiciones entre la infancia y la adultez. Las concepciones actuales la caracterizan como un periodo de ajuste a diferentes cambios del desarrollo entre los 12 y 20 años. La etapa adolescente es uno de los periodos decisivos en la vida, ya que ocurren cambios no sólo de tipo biológico, sino también psicológicos y sociales. La adolescencia es una realidad que forma parte de un sistema social determinado, y es de ese entramado social que es necesario analizar las

dificultades y problemas de los adolescentes (Antona, Madrid & Aláez, 2003). La Organización Panamericana de la Salud (Burth, 1998), define la adolescencia como el periodo de vida en el cual el individuo debe hacer frente a las tareas de establecer una identidad personal satisfactoria y de forjar lazos interpersonales fuera de la familia. Por su parte, la Organización Mundial de la Salud define la etapa de la adolescencia como “la época de la vida que acontece entre los 10 y 19 años” (Rodríguez, 2003, p. 104).

Al discurrir que la investigación se realiza en escenarios distintos, se hace mención a los rangos de edad estipulados según las leyes de cada país. En México se considera adolescente a toda persona que tenga entre 12 y hasta antes de cumplir los 18 años de edad. De igual forma en el Estado Sinaloa, lugar donde se realiza parte de la presente investigación, son adolescentes los que tienen entre 12 años cumplidos y 18 años incumplidos (Ley para la protección de los Derechos de niñas, niños y adolescentes del Estado de Sinaloa, 2001). Por su parte, en España se refiere a adolescente a los individuos que tengan entre 15 y 19 años de edad (Ministerio de Sanidad y Consumo, 2007).

Así como se ha determinado los intervalos de edad específicos en cada país de estudio, y al ser una investigación transcultural, es importante tener en cuenta qué porcentaje de la población se encuentra en esa etapa de la vida. Los adolescentes constituyen aproximadamente el 20 por ciento de la población mundial (OMS, 1997), en México hay una población total de 103.3 millones de personas de los cuales el 20.4 por ciento se encuentra entre los 10 y los 19 años, según el II Censo de Población y Vivienda 2005, del Instituto Nacional de Estadística y Geografía en México (INEGI, 2006) y España presenta una población de 40.8 millones de personas, ubicando a un 11.2 por ciento de la población entre los 10 y 19 años (Censos de Población y Vivienda, 2001). Debido a que es una etapa caracterizada por crisis evolutivas y tener un importante porcentaje dentro de este rango de edad, cada día diversas instituciones o grupos de investigación resaltan la necesidad de estudiar su travesía durante el proceso de esta etapa de la vida, además de indagar las distintas problemáticas que envuelve al joven adolescente.

Este grupo de la población mundial está, en cierta medida, amparado por organizaciones interesadas en su porvenir. Como resalta Burt (Organización Panamericana de la Salud, 1998, p. 55), es importante invertir en los adolescentes,

“tanto para prevenir las consecuencias negativas de potenciales conductas de riesgo, como para promover el crecimiento sano, la adquisición de competencias y la capacidad de participar en la sociedad del futuro”. Por tal motivo, cada vez son más las instituciones y organismos internacionales que enfocan su mirada a este sector poblacional, como la Organización Mundial de la Salud, la Organización Panamericana de la Salud, la Organización Iberoamericana de la Juventud, el Portal de Juventud para América Latina y El Caribe y el Portal Europeo de Juventud, por mencionar algunos, donde se asume como objetivo común el combatir los problemas que se presentan en esta etapa de la vida mediante la propuesta de programas de prevención e intervención.

La Organización Iberoamericana de la Juventud se rige por principios como la igualdad, la soberanía e independencia de sus miembros, la paz y la solidaridad, y el respeto por los distintos procesos de integración regional y sub regional. La Organización Iberoamérica de la Juventud (2007) menciona que es preciso comprender que los jóvenes viven con mayor dramatismo que el resto de la población, debido a una serie de tensiones o paradojas por las que atraviesan como: el hecho de tener mayor acceso a la educación, sin embargo tienen menor acceso al empleo; el tener más acercamiento a la información, pero menos interés por participar en espacios decisivos para la sociedad; contrastan autodeterminación y protagonismo, pero al mismo tiempo viven en precariedad y desmovilización.

Es decir, mientras los jóvenes adquieren más autonomía y adquieren nuevas expectativas de vida, por otra parte no terminan de involucrarse por completo en el contexto social por su baja participación en asuntos políticos, además de estar estigmatizados como disruptores en el orden social. En este sentido, el Portal para la Juventud de América Latina y el Caribe brinda servicios especialmente de consulta, mostrando diferentes temáticas según el país de interés: centros de documentación virtual; carteleras de eventos de y sobre juventud; cursos y seminarios a distancia; y revistas electrónicas. Por su parte, el Portal Europeo de Juventud proporciona básicamente información para indagar posibilidades de vivienda, estudio y trabajo en otros lugares de Europa.

El programa creado por la Unión Europea denominado “Juventud en Acción” tiene como objetivo infundir el sentido de ciudadanía europea activa, solidaria y tolerante entre la juventud. Las prioridades permanentes que sustenta este programa son:

concienciar a los jóvenes sobre la ciudadanía europea, fomentar su participación en la vida democrática, promover el respeto a la diversidad cultural y la inclusión de jóvenes con menos oportunidades al programa Juventud en Acción. Las prioridades anuales son: el año Europeo del voluntariado, desarrollo de proyectos que aborden problemas de desempleo juvenil, impulsar proyectos sobre pobreza y la marginación, generar programas orientados a retos medioambientales mundiales y cambio climático, planes destinados a estimular el espíritu e ingenio de jóvenes emprendedores y, por último, atención a proyectos que promueven el diálogo, la cooperación y los intercambios en el ámbito de la Juventud entre la Unión Europea y China (Comisión Europea, 2011).

Específicamente, en España se encuentra el Instituto de la Juventud, respaldado por el Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, encargado de poner en marcha iniciativas y actividades que promueven el desarrollo de inquietudes y valores de los jóvenes españoles (Instituto de la Juventud, 2010). El Instituto de la Juventud en España es un organismo autónomo presidido por tres principios: promover la igualdad de oportunidad entre los jóvenes, propiciar la participación libre y eficaz de la juventud en el desarrollo social, económico y cultural de España, y finalmente, se encarga de impulsar la colaboración con los restantes departamentos ministeriales y las demás administraciones públicas, cuyas actividades inciden sobre este sector de la población (Carta de Servicios, INJUVE, 2007).

Dentro de los servicios que ofrece el Instituto de la Juventud en España está la cooperación internacional donde se promueve la participación de distintos organismos internacionales en programas como: “La Juventud en Acción” de la Unión Europea, Cooperación bilateral, Cooperación Multilateral, Programa “Jóvenes Cooperantes”, Campos del trabajo del servicio voluntariado internacional, Movilidad Juvenil y Cooperación Europea en materia de información juvenil. Otros servicios que ofrece el Instituto son: Fomento del Asociacionismo Juvenil, difusión de estudios y estadísticas, acceso a bibliotecas sobre la Juventud, facilita a los y las jóvenes el acceso a un empleo y a una vivienda en condiciones dignas de calidad y brinda información juvenil acerca de cuestiones que les afectan. Dentro de los programas que realiza se encuentran: el Programa Creación Joven donde se fomenta la actividad creadora de los jóvenes artistas, favoreciendo la promoción y difusión de su obra; Programa de Formación en el cual periódicamente se realizan actividades formativas y de debate, promoviendo el espíritu investigador a través del certamen Jóvenes investigadores; Centro

Eurolatinoamericano de la Juventud dedicado a la realización de actividades relacionadas a la formación, la información y el intercambio de experiencias entre los jóvenes; el programa actividad editorial y divulgativa; y por último, el portal del INJUVE en internet (Guía de Servicios, INJUVE, 2007).

En México, el organismo que centra los programas enfocados a la población adolescente es el Instituto Mexicano de la Juventud el cual tiene como premisa básica, en su Plan de Desarrollo 2007-2012, la búsqueda del Desarrollo Humano Sustentable “consistente en crear una atmósfera en que todos puedan aumentar su capacidad y las oportunidades puedan ampliarse para las generaciones presentes y futuras” (Instituto Mexicano de la Juventud, 2008, p.71). Los servicios que brinda actualmente el Instituto Mexicano de la Juventud son: promoción de convocatorias dirigidas a los jóvenes; boletines y comunicados sociales; centro de documentación donde se tiene el acceso a libros, revistas e investigaciones científicas relacionadas con los jóvenes y adolescentes; dispone de una bolsa de trabajo y servicio social; brinda servicios de atención psicológica y bufete jurídico. Todos estos servicios tienen el fin de apoyar a la población joven de México, ofreciendo estas prestaciones en las diversas instancias Estatales.

Entre las principales circunstancias que describen la situación actual de la población juvenil en México se encuentra: el desempleo, el aislamiento, la ausencia de garantías legales y el deterioro de los modelos normativos necesarios para el ejercicio de sus derechos, la pobreza y la diversidad social de los jóvenes. Durante este periodo, la adolescencia, surgen distintas problemáticas entorno a los y las jóvenes como el consumo de drogas legales e ilegales, embarazos a temprana edad, violencia de género y problemas familiares, por mencionar algunos. Los esfuerzos que se han realizado para prevenir e intervenir en las distintas problemáticas han sido muy notables, sin embargo no puede ponderarse su eficacia, eficiencia y calidad al permanecer aislados y sometidos a las inercias propias de una organización administrativa que pasa por alto los retos que la realidad social le impone (Gil, 2008).

Con estas aproximaciones es posible reflexionar cómo se encuentran, de manera global, los jóvenes adolescentes mexicanos y españoles, en las principales problemáticas y dentro de los distintos programas que enmarcan las instituciones y dependencias responsables de este sector poblacional. Esta etapa generalmente la viven

dentro de diferentes contextos como la familia, la escuela y los amigos, algunos adolescentes tomaran decisiones bajo la influencia principal de algunos entornos u otros, tema con el que se concluirá este capítulo. A continuación se presenta información sobre los distintos conceptos de la adolescencia y se analizan los diversos periodos por los que atraviesan los jóvenes en esta etapa de la vida.

2. DESCRIPCIÓN Y PERÍODOS DE LA ADOLESCENCIA

Etimológicamente el término adolescencia representa la edad del cambio: proviene del latín *ad*: a, hacia y *olescere*, de *olere*: crecer (Velasco, 2002), se define como una etapa con un comienzo y duración, que marca el final de la niñez y crea los cimientos de la edad adulta. La adolescencia es una etapa de transición entre la infancia y la edad adulta (Marcelli & Braconnier, 2005). La primera teoría psicológica publicada sobre adolescencia fue a principios del siglo XX por Stanley Hall (1904), constituyéndola como un hito fundamental para el estudio de la adolescencia. Para Hall, la adolescencia es una edad especialmente dramática y tormentosa en la que se producen innumerables tensiones, con inestabilidad, entusiasmo y pasión, en la que el joven se encuentra dividido entre tendencias opuestas. Además, la adolescencia supone un corte profundo con la infancia, es como un nuevo nacimiento (tomando esta idea de Roseau) en la que el joven adquiere los caracteres humanos más elevados (Delval, 2008).

No obstante, en las últimas décadas la visión de la adolescencia como un periodo estresante y tormentoso ha sido sustituida por una visión que define la adolescencia como un periodo de desarrollo positivo durante el cual el adolescente se enfrenta a un amplio rango de demandas, conflictos y oportunidades (Compas, Hinden & Gerhardt, 1995). Si bien las teorías clásicas han brindado un gran esquema para la comprensión de la adolescencia, la intención de este apartado es indagar en cuestiones relacionadas con las diferencias individuales. Las dos grandes miradas de estudio que ha tenido la adolescencia son desde el punto de vista biológico-fisiológico, definida sobre todo por los cambios corporales en relación a la edad; y el punto de vista del desarrollo cognitivo o intelectual, enfocados a la adquisición de un razonamiento social.

Según las concepciones más actuales, la adolescencia puede retardarse de manera progresiva y continua, la adolescencia es el periodo de los 12 a los 20 años de

edad, suele dividirse en tres etapas (Musitu & Cava, 2001): “primera adolescencia de los 12 a los 14 años, adolescencia media de los 15 a 17 años y adolescencia tardía de los 18 a los 20 años”. Durante la primera adolescencia se producen la mayor parte de cambios físicos y biológicos; la adolescencia media está caracterizada por los cambios bruscos y frecuentes del estado de ánimo, y etapa en la cual se incrementa la implicación en conductas de riesgo; por último, la adolescencia tardía que cada vez se alarga más ya que los jóvenes deciden dejar el hogar de los padres a mayor edad. Jeffrey Jensen Arnett (2004, p. 4) denominó el termino de adultez emergente como: “una etapa más, la cual se refiere a los jóvenes que deciden independizarse o casarse a mayor edad, y siguen expuestos a conductas riesgosas características de la adolescencia, los cuales son cada vez en mayor número en nuestras sociedades”. De tal modo, la adolescencia es un periodo de cambios caracterizado por las numerosas transformaciones que el individuo debe afrontar. Estas transformaciones se pueden clasificar en tres notables áreas: desarrollo físico-biológico, desarrollo psicológico y desarrollo social.

A manera de conclusión, se puede afirmar que esta etapa conlleva una transición evolutiva y que la persona debe hacer frente a numerosos cambios. Una de las diferencias entre este periodo y otras etapas del desarrollo evolutivo es el número de cambios a los que se debe enfrentar, así como la brevedad y rapidez de los mismos. Antes de profundizar en algunos aspectos de transición que se viven durante la adolescencia, como el desarrollo psicológico y social, analizaremos brevemente los distintos enfoques teóricos que han investigado la adolescencia, de la misma forma se mencionarán las principales teorías relacionadas con sus respectivos autores.

3. ENFOQUES TEÓRICOS

El ámbito teórico nos ofrece distintos modelos para aproximarse al desarrollo del adolescente, donde resaltan los diferentes cambios propios de esta etapa. A continuación se analiza brevemente cada modelo y con mayor precisión los modelos relacionados que sustentan la presente investigación.

El modelo fisiológico se centra básicamente en los cambios biológicos mostrados al final de la niñez produciendo cambios drásticos: aumento de peso y estatura, modificación de las partes del cuerpo, cambios hormonales y madurez sexual. Los cambios físicos se caracterizan por cinco aspectos fundamentales (Velasco, 2002, p.

6): “rápido aumento en talla, maduración de los caracteres sexuales primarios, aparición de los caracteres sexuales secundarios, desequilibrio endócrino transitorio y la repercusión de todos estos cambios en el área emocional”. Por otra parte se encuentra el modelo psicoanalítico, que concibe la adolescencia como la etapa en donde existe una modificación del equilibrio psíquico, produciendo una personalidad vulnerable, de igual forma transcurre un “despertar sexual y una modificación en los lazos familiares, pudiendo presentar una desvinculación familiar y oposición a las normas generando nuevas relaciones sociales y cobra importancia en la construcción de una identidad y la crisis de identidad asociada con ella” (Davila, 2004, p. 89).

El modelo cognitivo y educativo donde el principal precursor fue Piaget con sus estudios que revelan cambios en el pensamiento, asume que el adolescente tiende a hacer planes de vida, las transformaciones afectivas y sociales van unidas a los cambios en la forma de pensar. “El sujeto construye representaciones internas del mundo y de su propia conducta” (Delval, 2008, p. 53). Son diversas las teorías que se han desarrollado dentro de este modelo, a continuación mencionaremos algunas.

Entre las principales teorías del modelo cognitivo y educativo destaca la Teoría de la Acción Razonada, desarrollada con el fin de comprender el comportamiento social, con el objetivo de explicar por qué las personas ponen en práctica determinadas conductas de salud (León, Medina, Barriga, Ballesteros & Herrera, 2004). Otra es la Teoría de la Autoeficacia de Bandura (1977), la cual desde el enfoque del aprendizaje social, explica que los cambios psicológicos independientemente del método utilizado para conseguirlo se derivan de un mecanismo común denominado autoeficacia (Salanova, Grau, Martínez, Cifre, Llorens & García-Renedo, 2004). Una última teoría que podemos ubicar en este modelo cognitivo-educativo que también se acerca un poco al modelo sociológico y medio ambiente es la Teoría de la Conducta Problema de Jessor (1991) donde “la interrelación de los factores de riesgo y factores de protección influyen tanto en los adolescentes de forma individual como en grupos, estos ámbitos se sintetizan el ámbito individual, social y conductual” (Estévez, Jiménez & Musitu, 2007, p. 110).

Otro modelo más es el modelo sociológico y medio ambiente que estudia el entorno donde el individuo se desarrolla, cómo es que influyen los distintos espacios donde se interrelaciona: entre iguales, con sus padres o escuela. Las teorías englobadas

a este modelo afirman y describen la influencia de los factores personales, familiares y sociales para el desarrollo de determinadas conductas y estilos de vida. De las teorías que engloban este modelo se pueden mencionar las teorías clásicas de la socialización como: La Teoría Ecológica del Desarrollo Humano donde su creador es Urie Bronfenbrenner, la enlazaremos y estará detallada al abordar el desarrollo social del adolescente, esta define que la ecología del desarrollo humano comprende:

El estudio científico de la progresiva acomodación entre el ser humano en desarrollo y las propiedades cambiantes del entorno inmediato en los que vive la persona, afirma que la conducta surge en función del intercambio de la persona con el ambiente. Describe las condiciones estructurales que rodean el proceso de socialización organizando los estilos de vida en cuatro niveles: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema (Bronfenbrenner 2002, p. 40).

Otra teoría clásica de la socialización es el Interaccionismo Simbólico propuesto por Herbert Mead (Ibáñez, Botella, Domènech, Feliu, Martínez, Pallí, Pujal & Tirado, 2004), el cual se asienta sobre tres premisas básicas: la importancia de los significados, la importancia de la interacción social y la importancia del carácter activo de la persona. Según Mead, los estilos de vida y el comportamiento son adquiridos a partir del punto de vista que el propio individuo tiene de las personas que lo rodean, así los otros crean una imagen de ellos en relación a su entorno y generan sus conductas en relación a las acciones que perciben de los demás. Para concluir, la última teoría por mencionar es la teoría del aprendizaje social de Bandura en 1977, que entiende que las pautas del comportamiento agresivo son aprendidas, ya sea por experiencia directa o por medio de modelos de las personas que lo rodean, que sería durante la niñez y adolescencia donde estos modelos influirían en el desarrollo de un estilo de vida personal (Tirado 2004).

A continuación se despliega la siguiente tabla a modo de resumen, alude los modelos antes descritos acompañados de una breve definición de cada uno con sus respectivas teorías y/o autores. El orden en el que vienen expuestos no muestra la predominancia de unos sobre otros, en este caso, dejamos al final las teorías más *adoc* para nuestro estudio.

Tabla 1. Modelos teóricos que abordan estudios de adolescencia

MODELO	DESCRIPCIÓN	PRECURSORES
TEORÍAS	Fisiológico	Incluye las crisis de pubertad y transformaciones, la madurez genital y las tensiones que provocan. → Brooks-Gunn y Reiter
	Psico analítico	Estudia los cambios relativos a la identidad, los cambios en las relaciones con objetos edípicos y la integración de la pulsión genital en la propia personalidad. → Erikson, Freud
	Cognitivo y educativo	→ La Teoría de la Acción Razonada, Fishbein y Ajzen
		→ La Teoría de la Autoeficacia de Bandura
	Sociológico y medio ambiente	→ La Teoría Ecológica del Desarrollo de Humano, Bronfenbrenner → El Interaccionismo simbólico de George Herbert Mead → La Teoría del Aprendizaje Social, Bandura
	Personalidad, ambiente y conducta se encuentran interrelacionados y, estos a su vez, están afectados por características demográficas y procesos de socialización.	→ La Teoría de la Conducta Problema, Jessor

Fuente: Elaboración propia, basado en (Marcelli, Braconnier, 2005; Fuentealba, 2007).

4. TRANSICIONES DURANTE LA ADOLESCENCIA

El ser humano está expuesto a diferentes transformaciones a lo largo de la vida, en algunas etapas los cambios son más notorios, en la adolescencia estos cambios se intensifican debido a las transformaciones que se producen las cuales se encaminan a una madurez psicosocial. Las transiciones que se producen durante la etapa adolescente son diversas: físico-biológicas, psicológicas y sociales. A pesar que las transformaciones fisiológicas son las más notorias y evidentes dentro de la etapa adolescente, produciéndose el cambio completo de los órganos genitales masculinos y femeninos, constituyendo uno de los acontecimientos más importantes de este periodo del desarrollo, no nos detendremos sobre este aspecto, ya que nos interesa profundizar en el ajuste psicológico que estos cambios conllevan. A continuación se despliegan los cambios producidos a nivel psicológico y social. Dentro de las variaciones psicológicas se podrá observar los cambios en el desarrollo cognitivo, moral y de personalidad. En las variaciones sociales se presentan las transformaciones en los vínculos familiares, entre iguales y con adultos no emparentados.

4.1. VARIACIONES PSICOLÓGICAS

La actividad mental en la etapa adolescente es testigo de las transformaciones que se llevan a cabo debido a la reestructuración que se tiene de sí mismo y el mundo que los rodea. Dentro de los cambios psicológicos que se suscitan en la etapa adolescente destacan el desarrollo del pensamiento abstracto, el razonamiento moral acompañado de una serie de situaciones de valores, así como el desarrollo de la personalidad definiendo e incorporando los distintos aspectos que engloba la construcción de la identidad y la autoestima, transformaciones que se detallan a continuación.

4.1.1. Desarrollo cognitivo

El desarrollo del funcionamiento intelectual ha sido respaldado por una de las teorías con mayor influencia en el análisis del desarrollo cognitivo, la propuesta por Piaget (1972) con sus periodos del desarrollo cognitivo. Según Piaget, los adolescentes alcanzan el mayor nivel del desarrollo cognitivo (periodo de operaciones formales) cuando tienen la capacidad de producir pensamiento abstracto. Inhelder y Piaget encontraron en sus investigaciones que alrededor de los 12 años de edad se adquiere una serie de habilidades que permite a los jóvenes pensar de una manera parecida a los adultos, teniendo una lógica de razonamiento hipotético-deductiva, y un pensamiento de carácter proposicional que utiliza el lenguaje como medio excepcional, “las operaciones proposicionales o formales aseguran su estructuración intelectual” (Inhelder & Piaget, 1985, p. 292).

Piaget concibe la inteligencia como la adaptación de la interacción del sujeto y el medio ambiente, buscando un equilibrio para esta adaptación intelectual. De este modo Piaget (1990, p. 6) señala que el equilibrio “se basa en las acciones conservadoras que los elementos o los subsistemas ejercen unos sobre otros”. Durante las operaciones concretas el pensamiento del niño comienza a dominar gradualmente nociones de clases, relaciones y cantidades, viendo estas operaciones cognitivas como simples herramientas mentales, cuando pasa a la fase de operaciones formales, el joven empieza a construir proposiciones contrarias a los hechos, facilitando un enfoque hipotético-deductivo para la resolución de problemas y la comprensión de la lógica proposicional (Coleman & Hendry, 2003). A continuación se presenta una tabla con las etapas del desarrollo cognitivo propuesta por este autor.

Tabla 2. Etapas del Desarrollo Cognitivo Piaget (1972)

ESTADIO	CAPACIDAD	EDAD
Sensorio motriz	Uso de reflejos Reacciones circulares primarias Reacciones circulares secundarias Coordinación de esquemas secundarios Reacciones circulares terciarias Combinaciones mentales	0-2 años
Preoperatorio	Uso de los símbolos Discernimiento de las identidades Entendimiento de relaciones causa y efecto Capacidad para clasificar Noción del número Empatía Teoría de la mente	2-7 años
Operaciones concretas	Razonamiento espacial Causa y efecto Clasificación Seriación e inferencia transitiva Razonamiento inductivo y deductivo Conservación Número y matemáticas	7-12 años
Operaciones formales	Razonamiento hipotético deductivo	A partir de los 12 años

No obstante, algunos autores consideran que no todos los jóvenes alcanzan este estadio del desarrollo cognitivo de pensamiento operacional. Estudios realizados Shayer y colaboradores (1976, 1978) muestran que menos del treinta por ciento de los individuos de 16 años alcanza el estadio de pensamiento formal temprano, y sólo el diez por ciento logra el nivel de pensamiento formal avanzado (Coleman & Hendry, 2003). Bruner (2004) expone que el lenguaje es un claro exponente de las destrezas que la cultura transmite con eficiencia y éxito variables, por lo tanto, el desarrollo cognitivo es un proceso tanto de fuera hacia adentro y viceversa. Esta mejora en la capacidad cognitiva de los jóvenes durante la adolescencia tiene implicaciones en las relaciones con sus padres: debido a la capacidad de integrar diferentes puntos de vista, lo cual le permite ver a sus padres de forma menos idealizada y más realista (Selman, 1981).

4.1.2. Desarrollo moral

De la misma forma, el desarrollo moral se encuentra asociado al proceso de maduración, donde se alianza la autonomía y el compromiso personal hacía los valores morales, este proceso está directamente ligado a las experiencias sociales vividas. El primer psicólogo en estudiar el fenómeno moral dentro de la psicología social fue James Mark Baldwin (1897), quien estuvo en gran parte postergado hasta que sus estudios

fueron retomados en torno a 1930. Entre las propuestas sobre el estudio del desarrollo moral destacan Piaget concentrado en el desarrollo de juicio moral en la infancia y Kohlberg, por su parte, interesado en el estudio durante la adolescencia y la edad adulta. Piaget propuso la teoría del desarrollo moral, siguiendo una semejanza a los estadios del desarrollo cognitivo. El primer estadio lo llamó “realismo moral” o “moral de sumisión”, donde las reglas son absolutizadas y se muestran como indiscutibles, posteriormente el sujeto empieza a ver las reglas de forma diferente dependiendo si hay acuerdo al respecto, a lo que lo llamaría “relativismo moral” o “moral de cooperación”, estos dependerán del grado de implicación personal del sujeto (Sarramona, 2008, p. 118).

Se puede considerar que la evolución al modelo piagetiano, fue la propuesta teórica de Kohlberg (Papalia, Wendkos & Duskin, 2001) basado en las respuestas de diferentes dilemas que planteó a jóvenes de 10, 13 y 16 años de edad, periódicamente durante más de 30 años, así Kohlberg describió tres niveles de razonamiento moral, cada uno dividido en dos etapas. El primer nivel lo llamó “moral preconventional”, cuando las personas actúan por controles externos, evitando castigos o esperando recompensas; el segundo nivel denominado “moral convencional” o de conformidad con el papel convencional, en el cual las personas logran interiorizar las normas de la figura de autoridad; y el tercer nivel le designó el nombre de “moral posconvencional” o principios de moral autónoma, donde las personas reconocen conflictos entre las normas morales y emiten sus propios juicios.

Otro ámbito estudiado ha sido el razonamiento moral prosocial estudiado por Nancy Eisenberg(1982 y 1989), refiriéndose a las conductas como ayudar, consolar o compartir, lo que se habitúa denominar como altruismo, la conducta puede caracterizarse en sus extremos como prosocial o antisocial. Eisenberg propone cinco niveles de orientación del razonamiento prosocial:

El primero, orientación hedonística y pragmática, donde el sujeto se preocupa por las consecuencias sobre sí mismo; la segunda orientación centrada hacia las necesidades de los otros, el sujeto se preocupa por las necesidades de los otros aunque piense que entren en conflicto con las propias; la tercer orientación es centrada en la aprobación y/u orientación estereotipada, justificando las imágenes de los otros para justificar las conductas prosociales o antisociales; una

cuarta orientación es la empática, el razonamiento refleja un énfasis en la adopción de perspectiva y sentimiento empático por la otra persona; y por último, orientación hacia valores interiorizados, las justificación de las elecciones morales está basada en los valores interiorizados, normas o responsabilidades individuales (Delval, 2008, p. 455).

Del tal forma podemos concluir que el desarrollo moral ha sido estudiando desde el pasado Siglo XX y con mayor predominancia durante las últimas décadas, sin embargo, todavía existen algunas incógnitas sobre este tema, muchos de estos valores sociales pueden estar determinados bajo la influencia directa de personas cercanas al adolescente como los padres o amigos, sin embargo las investigaciones recientes aún no resaltan las diferencias individuales en cuanto al carácter moral.

4.1.3. Desarrollo de la personalidad

Igualmente, la personalidad es un proceso sometido a constantes cambios y transformaciones en la etapa adolescente, es el resultado de una recapitulación de factores biológicos, ambientales e históricos. La personalidad no es algo meramente pasivo donde la interacción de los factores antes mencionados influyera sin la determinación personal, sino que es la formación de distintos esfuerzos internos de la vida diaria de la persona lo que hace distinguirse ante los otros. Así pues, ante un mismo escenario cada joven tendrá una forma de afrontar o sobrellevar determinada situación, y será distinto el impacto que tendrá en su identidad y autoestima.

El desarrollo de la personalidad ha sido estudiado desde distintas perspectivas como el psicoanálisis (con el psicoanálisis clásico de Freud y Jung con la psicología analítica), la perspectiva psicoanalítica-social (con las propuestas de Adler de la psicología individual, Erikson con el desarrollo psicosocial y Horney con el psicoanálisis interpersonal), la perspectiva de los rasgos (con la teoría personológica de rasgos de Allport y Catell con la teoría analítico-factorial de rasgos), la perspectiva del aprendizaje (donde Skinner y Staats defienden el conductismo clásico, mientras que Dollard y Miller proponen la teoría psicoanalítica del apego), otro enfoque es el cognoscitivo del aprendizaje social (con la teoría cognoscitiva del aprendizaje social de Mischel y Bandura y la psicología de los constructos personales de Kelly), y por último, la perspectiva humanista (Rogers con la teoría centrada en la persona y Maslow con la psicología humanista y la jerarquía de las necesidades).

Tabla 3. Modelos teóricos del desarrollo de la personalidad

PERSPECTIVA	PRECURSOR	TEORÍA
Psicoanálisis	Sigmund Freud Jung	Psicoanálisis clásico Psicología analítica
Psicoanalítica-social	Adler Erikson Horney	Psicología individual Desarrollo psicosocial
		Psicoanálisis interpersonal
Perspectiva de los rasgos	Allport y Catell	Teoría analítico-factorial de rasgos
Del aprendizaje	Skinner y Staats Dollard y Miller	Conductismo clásico Teoría psicoanalítica del apego
		Teoría cognoscitiva del aprendizaje social
Cognoscitiva del aprendizaje	Mischel y Bandura	Psicología de los constructos personales
	Kelly	
Humanista	Rogers Maslow	Teoría centrada en la persona Psicología humanista y jerarquía de las necesidades

Fuente: Elaboración propia a partir de Cloninger (2003).

Dentro de los aspectos más relevantes que conforman el desarrollo de la personalidad se encuentra la construcción de la identidad y la autoestima, conceptos que se encuentran en constantes cambios durante la etapa adolescente.

Identidad

Erikson fue el primer psicólogo en escribir sobre los problemas de identidad en 1968, afirma que la tarea principal del adolescente es enfrentar la crisis de identidad frente a la confusión de identidad o confusión de papel. Basado en su propia vida e investigaciones sobre adolescentes de varias sociedades, publicado en su ensayo de Notas autobiográficas sobre la crisis de identidad (Erikson, 2004). Según este autor, para formar la identidad los adolescentes deben determinar y organizar sus capacidades, necesidades, intereses y deseos, para expresarlos luego en un contexto social (Papalia & cols. 2001), asimismo menciona que la identidad se forma a medida que los jóvenes resuelven tres aspectos importantes, como la elección de ocupación, la adopción de valores y el desarrollo de una identidad sexual satisfactoria.

Por su parte el psicólogo James E. Marcia, encontró cuatro tipos de estados de identidad, estas categorías difieren según la presencia o ausencia de crisis y compromisos, elementos que Erikson consideró cruciales para la formación de la identidad. De tal forma Marcia (Cloninger, 2003) razonó que la identidad completa del desarrollo ocurre si un individuo ha experimentado una crisis y ha salido de ella con un

compromiso razonablemente firme hacia una ocupación y/o ideología. A este resultado de madurez lo llama “logro de identidad”, pudiendo existir otros resultados con menor maduración; un segundo estado se denomina “aceptación sin raciocinio” o “exclusión de la identidad”, en la cual existe un compromiso sin crisis; el tercer estado lo llama “moratoria”, donde la crisis está siendo experimentada pero sin llegar a ningún compromiso; y por último “difusión de la identidad”, donde ni la crisis ni el compromiso han sido experimentados. Estas categorías no son permanentes ya que pueden cambiar a medida que las personas continúan en su desarrollo.

También existen investigaciones acentuando la diferencia de género, considerando como limitante la teoría de Erikson, según Carol Gilligan (Papalia & cols. 2001, p. 451) el sentido del yo femenino se desarrolla no tanto a través del logro de la identidad por separado sino del establecimiento de relaciones. Afirma que las jóvenes se juzgan a sí mismas por el manejo de sus responsabilidades y por la capacidad de cuidarse ellas mismas y de cuidar a los demás. De igual forma, algunos científicos han sugerido que las diferencias individuales pueden ser más importantes que las de género, Marcía (1993) afirma que las relaciones y la tensión permanente entre la independencia y la dependencia son el centro de todas las etapas psicosociales de Erikson tanto para hombres como para mujeres.

Otro aspecto diferenciado en el tema de identidad ha sido desde el ámbito de la psicología social, contraponiendo la identidad personal a la identidad social. Si bien lo que se ha mencionado hasta el momento contiene aspectos sociales que intervienen en la construcción de la identidad, mayormente están caracterizados por connotaciones individuales y personales, tal es el caso de las etapas de Erikson o los estados de identidad de Marcía. El propósito de estas líneas no es el separar lo individual de lo social, ya que la identidad mantiene una relación intrínseca de lo psicosocial y se constituyen mutuamente. Tajfel (Pujal, 2004) con su teoría de la identidad social, engloba tres procesos psicosociales: la comparación, la categorización social y la identificación. Los cuales actúan conjuntamente y hacen referencia a la forma de cómo percibimos a las otras personas y a nosotros mismos, tomando como base esta percepción, la pertenencia de las personas a los grupos del tal manera que la categoría grupal proporciona una identidad o posición social, y al mismo tiempo funciona como prisma de lectura y percepción de la realidad social que nos rodea.

Pujal (2004) menciona que las interacciones sociales tienden a las categorías sociales, las cuales nos llevan a plantear el tema del prejuicio, entendido como una actitud generalmente negativa hacia determinadas personas, porque pertenecen a determinadas categorías sociales y no por sus características o actuaciones individuales, los cuales conllevan al estereotipo, constituido por el conjunto de creencias sociales, las cuales provocan los prejuicios y los justifican. Este tipo de estereotipos puede llegar a ser discriminatorio, el cual tienen el doble objetivo de favorecer a los miembros de su propia categoría y perjudicar a los miembros de otras categorías, pudiendo tener un grave impacto en la identidad personal. Una de las consecuencias de los tratos discriminatorios pueden ser la baja autoestima, un fuerte sentimiento de inferioridad y la predisposición al fracaso.

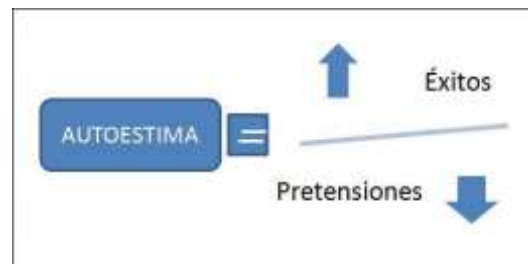
Autoestima

Otro aspecto de suma importancia en la construcción de la personalidad además de la identidad es la autoestima en el adolescente, debido a que durante este lapso de cambios físicos y psicológicos que le suceden se ven inestables en la construcción de una autoestima saludable para su desarrollo dentro de la sociedad. La autoestima podrá asegurar y potenciar los recursos personales para afrontar los distintos desafíos de la vida como enfermedades o conflictos, pero la ausencia o leve intensidad de autoestima, acompaña habitualmente una serie de trastornos psicológicos que dificultan el desarrollo de la vida personal, individual y social (García, 2002, p. 107). La autoestima es entendida como la valoración positiva de sí mismo, esta valoración que cada quien tiene podrá presentarse en mayor o menor grado, o bien estar ausente (Parea, 2004). Pero al hablar de autoestima, surge también un término muy ligado que es el autoconcepto, que si bien la autoestima y el autoconcepto se encuentran en un mismo campo, vale la pena detenernos para hacer la diferencia que existe entre estos dos conceptos íntimamente relacionados. El autoconcepto se refiere a la imagen física real que se tiene de uno mismo, mientras que la autoestima es la valoración positiva de la imagen ideal que le gustaría ser.

William James, conocido como el padre de la psicología americana, con su obra Principios de Psicología (1980) fue precursor y pionero de los estudios de autoestima, plasmando que la autoestima es el resultado de los éxitos divididos por las pretensiones que se tienen de la vida (Monbourquette, 2008). Considerando este acercamiento al término de autoestima, se advierte que no basta el logro de éxitos importantes si las

pretensiones son muy altas, de tal forma los logros personales y sociales divididos por las expectativas familiares, comunitarias, culturales, etcétera, conllevan a personas con menor éxito a una situación de una baja autoestima o ausencia casi total de la autoestima (García, 2002). De manera gráfica la concepción de James podría ilustrarse así:

Ilustración 2. Autoestima



Fuente: Elaboración propia a partir de García, 2002.

Existen una serie de factores que se relacionan con el autoconcepto y la autoestima, uno de estos factores es la estabilidad. El autoconcepto se caracteriza por poder mantenerse estable y cambiante; permanente en aspectos internos y con mayor variabilidad en los aspectos dependientes del ambiente (Musitu & cols., 2001). Por su parte Markus y Nuris (1986) proponen el término de autoconcepto operativo, permitiendo explicar los cambios temporales en función de las circunstancias que pudieran suscitarse en el entorno social. De tal forma, se puede decir que es posible modificar o influir el autoconcepto por medio de una serie de estrategias como: recibiendo apoyo social de personas significativas, cambiando a las personas significativas, reduciendo las pretensiones, aumentando los éxitos, reduciendo la importancia de la comparación social y brindando mayor valoración a la comparación interna, cambiando el grupo de referencia y atribuyendo los éxitos a factores internos y los fracasos a factores externos (Goñi, 1998).

Un factor más que se relaciona con el autoconcepto son las diferencias de género, que si bien no son muchas, son bastante consistentes. Se puede afirmar que las mujeres son mayormente vulnerables, ya que suelen tener autoevaluaciones globales más negativas que los hombres (Alsaker & Olweus, 1993; Harter, 1999). Por otra parte, los hombres parecen menos vulnerables en relación a las auto-representaciones y tienden a tener mayor auto-confianza académica o dar más importancia que las mujeres (Alsaker & Kroger, 2003). Otro de los factores que podría influir en el autoconcepto es

la edad, pero los resultados que se han obtenidos en diversas investigaciones suelen ser contradictorios, por lo que no existen suficiente evidencia que estos cambios sean debido a la edad, si no que podrían ser alteraciones por variaciones concretas de la vida del individuo.

Durante la etapa adolescente transcurre una variedad de cambios biopsicosociales que influyen en determinada medida en los jóvenes, por tal razón, es primordial resaltar la importancia del nivel de autoestima, debido a que ayudará a un buen ajuste personal y de autoaceptación. Las personas que manejan un alto nivel de autoestima son más afectivas socialmente, muestran mayor motivación en cuanto a rendimiento, son más competitivas, demuestran menos niveles de ansiedad ante situaciones estresantes, persisten y se esfuerzan más ante las dificultades, son más efectivos en labores, son menos vulnerables a las influencias de otros, atribuyen sus éxitos a sí mismos y los fracasos a causas externas, se protegen más ante información negativa, tienden a olvidar información relacionada con el fracaso, poseen mayor control ante situaciones, etc. Mientras que un nivel bajo de autoestima implica una serie de sentimientos de insatisfacción, rechazo y desprecio hacia uno mismo, genera altos niveles de ansiedad, desánimo, depresión, alta vulnerabilidad frente a las críticas, torpeza ante sus relaciones interpersonales e inseguridad personal (González & Tourón, 1994).

Continuando con la misma idea, Coleman y Hendry (2003) defienden que los adolescentes con mayores índices de autoestima, tendrá menores problemas de integración social, mayor posibilidad de resistir ante la presión de los iguales, tendrán un mayor rendimiento académico, será menos probable que hagan mal uso del alcohol y se complique en conductas desviadas, y atravesará la etapa de la adolescencia de un modo más favorable. Mientras que adolescentes con menor grado de autoestima confían menos en sus capacidades y habilidades, viven poco la integración con sus iguales y se preocupan en muchas ocasiones de forma excesiva por su físico. Además en situaciones difíciles o estresantes, estas personas valoran la situación de forma más negativa y se consideran a sí mismos como más incapaces de afrontarla.

De esta forma, podemos finalizar diciendo que la autoestima es un gran recurso personal y que su potenciación podrá ayudar a mejorar el ajuste psicosocial del sujeto, la autoestima se siente, se intuye fundamentalmente competente para afrontar los

desafíos de la vida. Se vivencia capaz de conseguir la felicidad, equilibrando sus metas y búsquedas con sus modestos pero reales logros (García, 2002). Una vez analizado los distintos aspectos de los cambios psicológicos incluyendo el desarrollo cognitivo, moral y de personalidad, se abordaran las variaciones sociales.

4.2. VARIACIONES SOCIALES

El desarrollo social también recobra gran importancia durante la etapa adolescente debido a que las relaciones van cambiando y modificándose significativamente. Asumiendo como referencia los planteamientos del modelo ecológico, retomamos la propuesta de Urie Brofenbrenner (2002, p. 35) basado en la ecuación clásica de Lewin: $C = f(PA)$, la cual expresa que la conducta surge en función del intercambio de la persona con el ambiente. Destaca la importancia de los distintos contextos que envuelven a la persona, influyendo de alguna u otra forma en el individuo, podemos resaltar las redes que se forman en el entorno del adolescente como las relaciones familiares con sus padres y hermanos, las relaciones con sus iguales, amigos o compañeros de escuela, la familia extensa, ya sea abuelos, tíos, primos y, por último, las relaciones con otros adultos significativos como profesores o entrenadores, por señalar algunos.

4.2.1. Vínculos familiares: padres y hermanos

La familia es uno de los contextos más importantes del adolescente, ya que es en esta donde crece, se forma y van creando lazos familiares que le ayudaran a determinar su desarrollo psicosocial. Este proceso de socialización no es fácil durante el periodo de la adolescencia debido a que se genera una serie de conflictos familiares, donde el joven busca su independencia y la toma de sus propias decisiones, aunque estas vayan en contra de las opiniones familiares. La existencia de conflictos resulta positivo porque ayuda a poner en cuestión la estructura y normas familiares ya envejecidas, y ayuda al adolescente a lograr importantes cambios en los roles y relaciones en el hogar, dependiendo de la forma en que se solucionen estos conflictos será funcional o disfuncional para la familia (Estévez, Jiménez, Musitu, 2007). Así cada familia tendrá alguna forma de solucionar las distintas situaciones adoptando ciertos estilos familiares, que profundizaremos en un apartado distinto.

Por su parte, la relación con los hermanos puede caracterizarse por los pleitos que pueden suscitarse entre ellos, pero también porque pueden ser cómplices en sus travesuras, la relación entre hermanos puede considerarse como las relaciones más profundas y gratificantes de la vida, aunque pasen por momentos difíciles (Estévez, Jiménez & Musitu, 2007). Según Cloutier (1996), la relaciones entre hermanos durante la adolescencia conlleva mayores aspectos positivos que negativos, él observó que la mayoría de los hijos únicos desearía tener hermanos y los que los tienen dicen estar satisfechos y orgullosos de ellos.

El desarrollo social en relación con la familia extensa se refiere a las personas con quienes los adolescentes se sienten unidos en términos afectivos, que pueden ser sus abuelos, sus tíos o sus primos. Conforme se observa un distanciamiento en la edad del adolescente con otro integrante de la familia, la relación suele disminuir, tomando funciones principalmente afectivas, transmisión de conocimiento e historias familiares. Las relaciones familiares han quedado, en algunas situaciones, reducida a contactos cada vez más esporádicos. Como lo menciona Montoro (2004, p. 14) “el debilitamiento de la familia extensa ha agudizado a la soledad de la familia nuclear que vive en las ciudades, pero como contraparte esta situación ha reforzado precisamente a la familia nuclear”.

4.2.2. Vínculos entre iguales

Otra parte importante del desarrollo social en la adolescencia son las relaciones entre iguales. Los amigos suelen ser una fuente importante de apoyo emocional, ofreciendo compañía, permitiendo compartir actividades y aportar informaciones y consejos útiles. Golombok y Fivush (Coleman & Hendry, 2003) proponen el desarrollo entre iguales con énfasis en la diferencia de género, ya que mientras las mujeres suelen tener relaciones más profundas, más emocionales y personales, los hombres mantienen relaciones más instrumentales, centradas en la acción. Por su parte, Martínez y Fuertes (1999), demostraron que las relaciones de amistad, en el caso de las chicas es menor en cuanto a cantidad de amigos, pero más próximas e íntima que los chicos.

El apoyo emocional del amigo será un factor de protección dentro de la adaptación social del adolescente, la implicación del amigo en conductas de riesgo, puede incidir en el consumo del adolescente de sustancias nocivas (Musitu & cols., 2001). La influencia del grupo de iguales será más o menos poderosa en función de la

relación que el adolescente tiene con su familia y el grado de apoyo que percibe de esta. Ya analizada la relación con los padres, los hermanos y los iguales de forma independiente, es necesario ver cómo es que se relacionan estos contextos de interacción donde se desarrolla el adolescente. Mientras algunos estudios señalan las funciones diferentes entre estos grupos, otros enfatizan el hecho de la similitud y convergencia en cuanto a sus funciones.

Las teorías interpersonales de Horney, Leary y Sullivan, surgieron entre 1940 y 1950 (Maristany, 2008), Sullivan menciona que en cada periodo de la vida surgen necesidades sociales distintas, de tal forma que para cada necesidad recurren a diferente tipo de relación, para la necesidad de intimidad o compañerismo recurren a los iguales, mientras que para el cuidado y el compromiso buscan relaciones con los padres. Por otro lado se encuentra la Teoría del Apego de Bowlby (1958), la cual sostiene que la búsqueda de apego interpersonal es el objetivo principal del ser humano en su desarrollo. Esta teoría asume que las experiencias adquiridas de la relación con sus padres se manifestarán en las relaciones posteriores con los amigos.

4.2.3. Vínculos con adultos no emparentados

Por último, la relación con otros adultos no emparentados por lo general cumple funciones como educador, guía o modelo a seguir. Frecuentemente son entrenadores deportivos, vecinos, padres de amigos, líderes de movimientos o miembros de la iglesia (Scales & Gibbons, 1996). Este tipo de relaciones suelen ser beneficiosas para el adolescente ya que sirven como factor de protección ante alguna situación de riesgo.

Como se pudo observar, el adolescente va incorporando las distintas transformaciones en relación a sus diferentes contextos donde se desenvuelve ganando apoyo social, estas relaciones sufren algunos cambios donde se puede afianzar la relación y servir como resguardo en escenarios de peligro. Una vez explorado las distintas transiciones que se viven durante la adolescencia, y teniendo claro los periodos y los enfoques teóricos que han centrado su atención a esta etapa de la vida, se tiene los cimientos necesarios para dar paso al siguiente capítulo que la violencia escolar en los jóvenes adolescentes.

CAPITULO II

VIOLENCIA ESCOLAR

La violencia puede ser considerada como un problema de salud, debido a que produce muertes, enfermedades y la disminución en la calidad de vida. El estudio de la violencia, algunas veces, es difícil de visualizar ya que las relaciones tan cercanas entre los agresores y las víctimas impiden que se realicen investigaciones a profundidad así como sus respectivos castigos. La violencia social afecta directamente impidiendo el desarrollo económico, ya que induce a algunos individuos a desarrollar habilidades criminales, en lugar de su formación educativa; por otra parte impide que algunas personas estudien por temor a la intimidación. Igualmente, menos extranjeros y nacionales deciden no invertir en el país o territorio nacional. Por otra parte Buvinic y cols. (1999), aclaran que también existen costos no monetarios, ya que se registran impactos en la salud como mayor morbilidad, mayor mortalidad debido a homicidios y suicidios, abuso de alcohol y drogas y desórdenes depresivos.

Los efectos de la violencia pueden influir en la transmisión intergeneracional de la violencia, una calidad de vida reducida y un desinterés por participar en los procesos democráticos de la sociedad. A pesar que la violencia física es la manifestación más importante de la violencia social, el abuso psicológico es también importante en sí mismo y es un antecedente frecuente para la violencia física (Buvinic, Morrison & Shifter, 1999).

En Sinaloa, a diferencia de otros Estados de México, los adolescentes están expuestos a distintos factores sociales y culturales que contaminan y vician su desarrollo personal. Tomando en cuenta que las circunstancias geográficas de la entidad, poblaciones lejanas a la ciudad y en donde la formación personal se lleva de distinta manera, se asume un choque cultural entre los adolescentes, ya que debido a la convivencia diaria en el contexto, los jóvenes empiezan a idolatrar desde muy temprana edad a personas que se dedican a delinquir (Urías, 2009). Particularmente en la ciudad de Culiacán, Sinaloa, se agrega un ambiente de violencia social ligado a la situación que se vive debido al narcotráfico, donde cada vez es más “normal” presenciar situaciones violentas en cualquier contexto, ya sea calle, escuela o entre vecinos. Como lo menciona Cervantes (2002), la muerte provocada, se ha vuelto parte también de la cotidianidad de los sinaloenses.

La intención de este capítulo es ofrecer una idea general del ambiente en donde se desenvuelven los adolescentes en sociedad, que si bien nuestra intención no es la indagación de la cultura del narcotráfico, puede servir para comprender la generalización de la violencia como algo cotidiano en los jóvenes sinaloenses, ya que aún no se ha mostrado la atención necesaria debido a la sociedad tan diversa donde se encuentra inmersa, porque al final, en las calles se vive un verdadero clima de inseguridad lo cual ha limitado, en el contexto mexicano, el ir más allá y profundizar para contar con las herramientas suficientes, y diseñar programas que ayuden a disminuir el problema específico de la violencia. A grandes rasgos, este capítulo pretende exponer el panorama actual sobre los contextos donde se realiza el actual objeto de estudio, considerando los distintos aspectos que engloban el término de violencia.

1. DEFINICIÓN DE VIOLENCIA

El tema de violencia, cada vez, cobra mayor fuerza debido al aumento de crímenes que se suscitan actualmente en los distintos escenarios de la sociedad, pareciera que se vive una batalla en todo momento debido a los acontecimientos violentos que surgen día a día impactando negativamente a nivel personal y en la estructura familiar. Esta cuestión es compleja debido a que existe una gran variedad y niveles de violencia, donde:

Según su naturaleza puede clasificarse como: física, psicológica y sexual; según la persona que sufre la violencia se agrupa en: violencia infantil, de género, de ancianos o adultos mayores; según el motivo, puede ser: violencia política o racial; y dependiendo del lugar donde suceda se denomina: doméstica, laboral o escolar (Arriagada, 2001, p. 4).

Antes de profundizar en aspectos particulares de la violencia es necesario detenernos y definir el término en sí. Muchas veces se utiliza el término de agresividad y violencia como si fueran sinónimos, sin embargo no lo son. La agresividad es una conducta innata que se despliega automáticamente ante ciertos estímulos y finaliza con inhibidores específicos. Por su parte la violencia es agresividad alterada por diversos tipos de factores (en particular socioculturales) que le quitan el carácter indeliberado y la vuelven una conducta intencional y dañina (Sanmartín, 2010). De esta forma la

agresividad representa la capacidad de respuesta orgánica para defenderse de ciertos peligros, mientras que la violencia constituye una agresividad descontrolada, que ha perdido su perfil adaptativo y que tiene un carácter destructivo.

De esta forma la cultura mantiene un rol importante, pudiendo inhibir nuestra agresividad pero también hipertrofiarla, puede pasar a ser la agresividad una conducta intencionalmente dañina para el otro ser humano por razones muy distintas de la propia eficacia biológica, en donde estaríamos hablando de violencia (Sanmartín, 2010). La violencia es agresividad que se carga de valores afectivos, lo que la hace especialmente peligrosa: la emoción, los sentimientos, la inteligencia y la voluntad se ponen al servicio de la violencia (Echeburúa, 2010). La Organización Mundial de la salud define el acto violento como “El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (Krug, 2003, p.5). Según Echeburúa y Corral (1998), la violencia puede manifestarse de dos formas:

- Violencia expresiva. Se trata en este caso de una conducta agresiva modulada por la ira, dirigida a una víctima conocida y que refleja dificultades en el control de los impulsos o en la expresión de los afectos (celos, envidia, odio, etc.). Es frecuente el arrepentimiento espontáneo tras un arrebato impulsivo.
- Violencia instrumental. En este caso la conducta agresiva es planificada, obedece a la consecución de un objetivo concreto (robo, sexo, venganza, etc.). con una víctima en muchos casos desconocida y no genera sentimientos de culpa.

Son muchas las circunstancias donde puede estar presente la violencia, y cada día surgen más organismos e instituciones interesados en estudiarla, conocer sus formas y origen, pero sobre todo, tener los instrumentos suficientes para prevenir y disminuir este fenómeno. De esta forma, Arriagada (2001) identifica tres grandes factores de riesgo relacionados a la violencia: 1. Posición y situación familiar y social de las personas, 2. Factores sociales, económicos y culturales, y 3. Factores contextuales e institucionales. Es necesario detenerse en la dinámica de pareja o familia, porque es precisamente donde los jóvenes empiezan a tomar importancia pudiendo ejercer algún tipo de violencia, o bien siendo víctimas de está; pueden estar viviendo alguna situación violenta como hijo, parte de la familia o con su pareja sentimental. Ahora bien, antes de

adentrarnos a la violencia escolar creemos necesario analizar los tipos de violencia, para comprender los aspectos generales que envuelven esta temática tan delicada.

2. TIPOS DE VIOLENCIA

Hoy en día, se observa un estilo muy particular de convivencia entre los adolescentes, determinado por su forma de relación y comunicación. Este estilo se caracteriza además por señales de agresión física o verbal en algunos jóvenes, pudiéndose relacionar con las interacciones familiares, el clima escolar o el ambiente que se vive en nuestra sociedad (violencia en las calles e incluso el uso de nuevas tecnológicas como internet), los cuales directa o indirectamente pueden estar influyendo en la reproducción de estas formas agresivas de comportamiento. Son muchos los sucesos que acontecen en el entorno donde se desarrollan los adolescentes, es por eso que iremos adentrándonos poco a poco en cada uno de sus contextos, para conocer y entender mejor las diferentes circunstancias por las que atraviesan y que los hacen reaccionar o tomar determinadas decisiones ante los distintos acontecimientos que suceden en sus vidas.

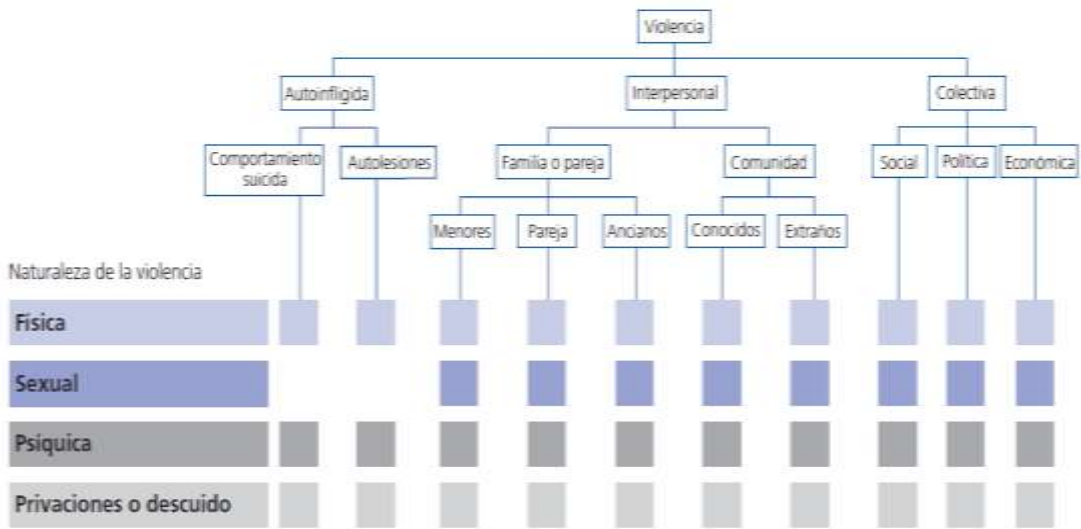
Existen distintos criterios para clasificar la violencia, uno de los más citados es el propuesto por Krug y colaboradores (2003) para la OMS, tomando en cuenta las características de quienes cometen el acto de violencia puede ser:

- Violencia autoinfligida: cometida por uno mismo contra sí mismo, como el suicidio –incluyendo pensamientos suicidas e intentos- y las autolesiones y automutilaciones.
- Violencia interpersonal: cometida por otro individuo o un grupo pequeño contra alguien. Puede ser violencia familiar o de pareja y violencia comunitaria, entre individuos que no son parientes y que pueden o no conocerse.
- Violencia colectiva: es la cometida por grupos más grandes de individuos, como organismos de seguridad, organizaciones terroristas o masas, organizadas o no. Este tipo puede estar subdividida en violencia social, violencia política y violencia económica.

Según datos de la OPS (Abad, 2006, p. 30), la violencia (autoinfligida, interpersonal o colectiva) causó en el año 2000 cerca de 1.6 millones de muertes en todo el mundo, lo

que representa una tasa de 28.8 por 100,000 habitantes, distribuidas la mitad en suicidios, una tercera parte en homicidios y una quinta parte en conflictos armados. A su vez esos tipos de violencia pueden clasificarse según su origen pudiendo ser: físico, sexual, psicológica y por privaciones o descuido. De esta forma combinando los daños con los distintos tipos de su origen la OMS propone diferentes tipos de violencia, como se muestra a continuación.

Ilustración 3. Tipología de la violencia



Fuente: Krug y colaboradores (2003).

Como se observa existe una gran diversidad dentro de la tipología de violencia y el objetivo de esta tesis no es profundizar en todas y cada una de ellas, simplemente se muestra para comprender la magnitud de este concepto. El objetivo principal es conocer la violencia en el ámbito escolar, así que dejamos un apartado especial para indagar todos los aspectos relacionados, pero antes es necesario conocer sobre la violencia social, para conocer las particularidades de las muestras de estudio, debido a que la muestra mexicana se encuentra en un lugar con un elevado índice de violencia. Posteriormente abrimos un breve apartado para la violencia familiar debido a que es el entorno más cercano de los jóvenes, para poder concluir con la violencia escolar.

2.1 VIOLENCIA SOCIAL

Pretender describir la violencia social no sólo es remitirse a estadísticas o estudios especializados sobre el tema, sino pensar y reflexionar de qué manera se ha ido integrando a la vida cotidiana. La violencia social no sólo se manifiesta en los

acontecimientos que se viven a diario, se presenta también como una sensación generalizada de miedo y a la vez intentando pretender que ya no afecta en nosotros, se está perdiendo de manera precipitada la capacidad de asombro ante los actos violentos que surgen todos los días. Este problema responde a las distintas disfuncionalidades económicas, institucionales, sociales y familiares que presenta como consecuencia de descomposición del tejido social. En México se presentan algunas conductas delictivas como son: la impunidad, el soborno, el crimen organizado y el vandalismo, que amenazan la integridad individual y colectiva (Jiménez, 2002).

En la sociedad la violencia puede ser vista de diferentes formas, y eso no excluye a ningún nivel social, sin embargo existen ciertos lugares donde puede ser percibida de mayor manera. En algunos países, por ejemplo, podrá que no se pueda observar tan fácilmente, al menos que se realicen investigaciones concretas y a profundidad, por el contrario existen lugares que se palpa y se aprecia a la vista de cualquier persona y en diferentes modalidades. Desafortunadamente en México y específicamente en el estado de Sinaloa se respira este aire de inseguridad debido a la violencia que se tiene a los alrededores, incluso si vas conduciendo tienes que tener cuidado y no específicamente por asaltos, sino porque la manera de conducir le puede no gustar a otros y esto puede llevar a problemas muy graves, donde se demuestra la lucha de ego y de ver quien tiene más poder.

LA VIOLENCIA EN MÉXICO: CIFRAS

Desde hace varias décadas la inseguridad ha sido uno de los principales problemas identificados por la sociedad mexicana. Esta inseguridad se debe no solamente a la alta incidencia delictiva y a una delincuencia cada vez más violenta, sino en especial a la poca o insuficiente respuesta por parte del Estado. Debido a esta inquietud nace en el año 2002 el Instituto Ciudadano de Estudios sobre la Inseguridad, A. C. (ICESI), que es una organización especializada en la generación de información estadística sobre la delincuencia en México. La sexta Encuesta Nacional Sobre Inseguridad (ENSI) llevada a cabo por el ICESI – recogida por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI)-, cuenta con altos estándares metodológicos y está diseñada con representatividad nacional, por entidad federativa y para 16 zonas urbanas del país, cuyo periodo corresponde al año 2008. Según el ICESI (2009), entre los resultados de la sexta encuesta nacional destaca que un 13.1% de los

hogares han sido víctima de delito, referente a la distribución de los hechos delictivos el robo a transeúnte (29.8%) y robo parcial de vehículo (27%) son los que poseen mayores puntuaciones, el tipo de extorsiones más común es por vía telefónica (82.3%) donde en promedio piden la cantidad de \$58,200 (4,500 dls. aproximadamente).

Continuando con los resultados de la encuesta (ICESI, 2009), los delitos a mano armada con mayor porcentaje fueron secuestros (81%) y robo relacionado a cajero automático (65%), el 32% de las víctimas sufrieron más de un delito, el 56% de los delitos fueron en estas personas (multivíctimas) y el 44% de los delitos ocurrieron en víctimas no reincidentes. Referente a la denuncia del delito en el 2008 el 78% no acudió a denunciar, el 7% denunció y no se inició averiguación previa y el 15% denunció y se inició averiguación previa, las principales razones por lo que no se denunció el delito es porque el 39% lo considera una pérdida de tiempo y le sigue la desconfianza de la autoridad con un 14%.

Por su parte, el índice nacional de inseguridad se integra por tres indicadores: incidencia delictiva (fuente: ENSI), proporción de delitos a mano armada (fuente: ENSI) y homicidios dolosos (fuente: estadística oficial), el promedio nacional es de 2.5, entre los estados que se encuentran en la cima de inseguridad esta Chihuahua con una 6.1 (en la encuesta del 2007 tenía un puntaje de 3.4) y le sigue el estado de Sinaloa con 5.5 (registrando un aumento comparado al 2007 que tenía una puntuación de 3.4) un dato importante por resaltar es que en Sinaloa tanto la incidencia como la prevalencia delictiva son bajas, pero registra el mayor número de homicidios dolosos en el país (43.7 comparado al 38 en el 2007, tasa por 100 mil habitantes). El comparativo de homicidios dolosos internacional ubica a México en 8vo. lugar, mientras que España se encuentra en 38vo., con 12 y 1.2 homicidios, respectivamente, tasa por 100 mil habitantes.

Estos datos breves pero concisos brindan un panorama sobre la atmosfera que se respira en México, principalmente ubicando el estado de Sinaloa que es el lugar donde se ubica una de las muestras del presente estudio. La violencia que se vive cotidianamente, se observa desde otros lugares fuera de México, produciendo un efecto de la violencia que impacta no sólo con los actores directos de esta situación, sino con la sociedad en su conjunto, siendo etiquetados los mexicanos (ni qué decir de los sinaloenses) en una generalidad y al estar en otros países y conocer la procedencia se

ofrecen un trato distinto por este mal generalizando para toda la sociedad mexicana. Este efecto de la violencia también se ve al interior de las familias dificultando el proceso de socialización de las personas, especialmente a niños y jóvenes, potenciando la simpatía o afición a transgredir la norma social. El enemigo queda cerca de todos, porque al terminar el día resulta que en ese ambiente delictivo se encuentra el vecino, el amigo, el primo, y si no está cerca, algunas familias lo interiorizan vistiéndolo a los niños con prendas alusivas a los “criminales”, “mafiosos” o “narcos” que estén de moda. Es común encontrar la desesperanza, existe la creencia que las cosas son así y no se puede hacer nada por cambiarlo, por ese temor, ese miedo y ese dolor que se vive y siente al estar en esta realidad. En palabras de Ravelo (2005, p. 150) “... las muertes violentas representan un sufrimiento colectivo, un trauma social, un dolor histórico que permanece en la memoria de la sociedad, en una memoria lastimada y herida”.

2.2 VIOLENCIA FAMILIAR

Como anteriormente se había mencionado la institución familiar se ha ido transformando, sobre todo en las últimas décadas, sin embargo un tema que sigue viviendo esta institución es la cuestión de la violencia en su entorno. Comúnmente este tipo de violencia ocurre en lo privado y las víctimas con frecuencia deciden no reportarlo por temor a las represalias o vergüenza. La intención de este breve apartado es conocer de manera sintetizada sobre este tema en México, se analiza su definición, la tipología y algunos factores de riesgo que suscitan este problema del entorno social, así mismo se muestran datos estadísticos que avalan la incidencia de la violencia doméstica en México. Esto con el fin de tener un acercamiento y comprender uno de los principales tipos de violencia que se estudian con mayor frecuencia, debido a la importancia que esta tiene y el incremento de interés de organismos gubernamentales y civiles.

Según el análisis comparativo de la Legislación Local en materia de violencia familiar (INMUJERES, PNUD, 2006, p.38), la violencia familiar es aquella que nace del ejercicio desigual de las relaciones de poder que surgen en el núcleo familiar, y que se ejecuta cíclica o sistemáticamente por un miembro de la familia, viva o no en el mismo domicilio, contra otro a través de actos que lo agreden física, psicológica, sexual y/o verbalmente, con el fin de controlar, someter o dominar al receptor de la violencia, sin que para su existencia y prueba sea necesaria la presencia de lesiones. Con el objeto

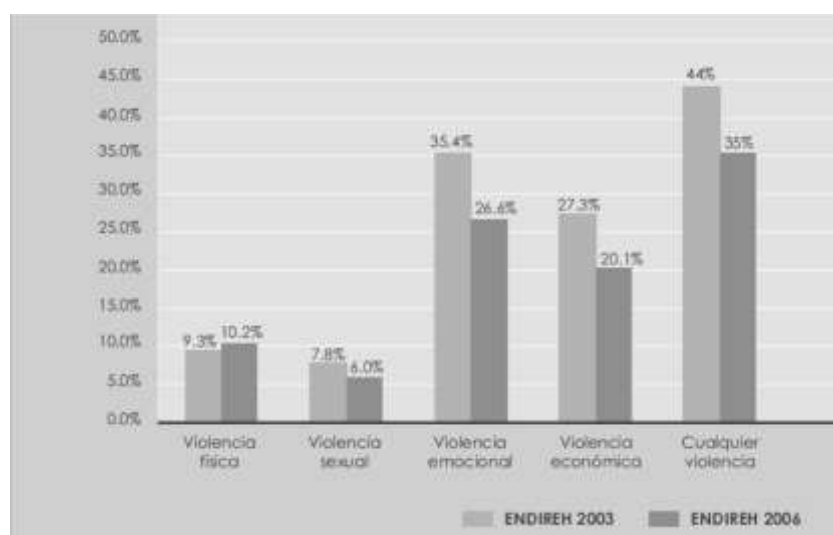
de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2006 (ENDIREH), el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática de México y el Instituto Nacional de las Mujeres concibe la violencia familiar “como el uso de la fuerza física y/o moral en contra de los residentes del hogar por otro y otros residentes, en la forma del maltrato emocional, intimidación, abuso físico y abuso sexual, bajo diferentes manifestaciones y actos” (INEGI, 2000).

Para la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2006 (INMUJRES, 2008), se conciben cuatro tipos de violencia al interior del hogar: violencia física, violencia emocional, violencia sexual y violencia económica. De estos tipos de violencia “dos se centran en dominar a la mujer mediante el sometimiento de su cuerpo: la física y la sexual; su espectro varía desde un pellizco hasta la muerte, y esta violencia puede ser ejercida incluso con objetos” (INEGI, 2007, p. 15). En la ENDIREH 2006 fueron encuestadas 21 631 993 mujeres de 15 años y más con pareja residente en el hogar, de las cuales 8 656 871 reportan que son violentadas, el cuarenta por ciento del total de encuestadas. De estas, 2 213 941 manifestaron ser agredidas físicamente por su pareja, es decir, una cuarta parte de todas las violentadas, la prevalencia de la violencia física se incrementó de 9.3% a 10.2% con respecto a la encuesta realizada en 2003 (Instituto Nacional de las Mujeres, 2008).

La violencia de tipo sexual por medio de exigencias a tener algún tipo de relación sexual reporta 1 292 127 casos, referente a la encuesta realizada en 2003 se observa un descenso de 7.8% a 6% (Instituto Nacional de las Mujeres, 2008). Este tipo de violencia invariablemente va acompañado de un impacto emocional. “Además, la imposición de una conducta sexual –exista o no cópula- tiene su propia especificidad, porque ataca una parte muy íntima de la persona” (Torres, 2005, p. 34). Asimismo, la violencia económica por un lado, se ejerce desde el ámbito público y está relacionada a la discriminación social de las mujeres al trabajo remunerado y/o menores oportunidades de empleo, y por otro, la que se ejerce en el ámbito privado limitando el acceso de la mujer para los gastos cotidianos y los bienes materiales que constituyen el patrimonio familiar (INEGI, 2007). Los datos obtenidos en la ENDIREH 2006, manifiestan que 4 955 279 de incidencias en este tipo de violencia, es decir la mitad de mujeres violentadas, presenta un descenso significativo de 27.3% a 20.1% con respecto a la ENDIREH 2003 (Instituto Nacional de las Mujeres, 2008).

Por último se encuentra la violencia emocional o psicológica, constituye una forma sutil de agresión no visible a primera vista, deja huellas importantes en la psique femenina ocasionada por: insultos, amenazas, celotipia, intimidaciones, humillaciones, burlas, aislamiento, infidelidad, etc. (INEGI, 2007). De los cuatro tipos de violencia contemplados en la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2006 (ENDIREH 2006), la más alta por el número de mujeres que lo reportaron fue la emocional de 8 656 871 que reportaron algún incidente 6 927 327, es decir el 80% del total de mujeres con algún tipo de incidencia de violencia en el hogar, sufre violencia emocional. La violencia emocional también tuvo un descenso significativo en cuanto a la prevalencia de este tipo, bajó de 35.4% a 26.6% (Instituto Nacional de las Mujeres, 2008).

Ilustración 4. Comparación de las cuatro formas de violencia entre la ENDIREH 2003 y la ENDIREH 2006



Fuente: Instituto Nacional de las Mujeres, 2008, p. 70.

Los tipos de violencia familiar no deben estudiarse de manera aislada, sino con sus combinaciones debido a que con frecuencia las mujeres sufren más de algún tipo de violencia. Catalogar los diferentes tipos de violencia y definir sus límites, constituye un problema ya que ciertos tipos de violencia impactan en otros y estos a su vez pueden causar problemas de salud.

Algunos de los principales factores asociados a la violencia familiar es el sexo, la violencia familiar es de 5 a 8 veces más frecuente en las mujeres que los hombres, en México, según los reportes, el 80% de las víctimas de violencia familiar son mujeres

(Díaz-Michel & De la Garza, 2003). Otro factor relacionado es la edad, diversas investigaciones (Moreno, 1999; Walby & Allen, 2004) señalan que este tipo de violencia se presenta mayormente en personas jóvenes y que en los casos de violencia contra la pareja el maltrato suele estar presente desde el inicio de su vida en común y, en muchas ocasiones desde el noviazgo. El embarazo es un factor más que se une a esta lista, en México las prevalencias reportadas de mujeres embarazadas y agredidas son muy altas. En un estudio realizado con una muestra representativa de mujeres casadas el 13% reportó haber recibido golpes en el embarazo, el 44% de ellas presentó amenaza de aborto; el 12% aborto y el 2% muerte fetal (Alvarado-Zaldívar & cols. 1998). Por último los antecedentes de violencia familiar es uno de los factores con mayor reincidencia, un gran número de investigaciones (Thompson & cols., 2006; Bensley & cols., 2003; Romito & cols., 2003; Coker & cols., 2002) sustentan la afirmación de que la violencia en la infancia es un predictor de violencia en la vida adulta.

Otros factores asociados a la violencia familiar es el consumo de alcohol, el nivel socioeconómico, los patrones culturales, menor nivel de educación, desempleo, abuso de drogas, número de embarazos y la menor edad de inicio de relaciones sexuales (Espinosa-Torres, F. & cols., 2009). Si bien es cierto existe una mayor visibilidad social hacia la violencia familiar, pero aún queda mucho por hacer, como lo menciona García (2002) cualquier situación que implica malos tratos en la familia es visible y reconocido por los otros, solo queda maximizar esa visibilidad social y minimizar la tolerancia social de la violencia familiar.

2.3 VIOLENCIA ESCOLAR

El comportamiento entre los jóvenes en la etapa adolescente implica varios factores, por fortuna la mayor parte de los adolescentes viven este periodo sin mayor dificultad, sin embargo existe un número importante que atraviesan ciertas dificultades como la violencia escolar o *bullying*. En nuestras sociedades se ha vuelto más cotidiano prestar mayor atención a situaciones violentas o de intimidación, formando parte de nuestros diferentes entornos diarios, se observa la reproducción de conductas que se han ido intensificando mostrando diferentes formas y mecanismos violentos. La violencia produce un efecto devastador, el cual conlleva a la posibilidad de presentar futuros problemas de ajustes psicosociales en los adolescentes, mostrando determinadas

conductas de riesgo. Algunos investigadores enfatizan el múltiple impacto en el funcionamiento y funciones de la escuela (Trianes, Sánchez & Muñoz, 2001, p. 74):

a) por una parte desanima y desmoraliza al profesorado, que sufre incluso problemas psicológicos por este motivo y, más aún, desmotivación laboral; b) produce un abandono, por parte de la institución escolar, de sus objetivos prioritarios de enseñanza de conocimiento y estrategias para el estudio (...); c) la institución escolar también abandona sus objetivos de formación humana, decayendo en su prestación de atención a los alumnos en riesgo o desfavorecidos, que son mayoritariamente, los que más problemas de adaptación y disciplina muestran en las clases.

Para estudiar a los jóvenes adolescentes es indispensable comprender el contexto escolar, para nuestro caso muy particular la intención de este espacio es observar el *bullying*, aunque algunos autores lo relacionan con el *mobbing* escolar o mejor conocido como acoso escolar o violencia escolar. Son diversas las definiciones que engloban este término, por lo cual las analizaremos detenidamente. Además se plantean las diversas formas de expresión, posteriormente se describen los perfiles tanto de agresores como víctimas, así como los lugares de incidencia y el origen de los conflictos, resaltando las consecuencias que pueden resultar de este suceso. Pero antes de escudriñar estos aspectos se plantean distintos sustentos teóricos que explican el origen de la conducta violenta.

3. SUPUESTOS TEÓRICOS DE LA CONDUCTA VIOLENTA

“La agresividad potencial se convierte en violencia real, en función de la incidencia de las condiciones sociales e históricas: la agresividad inherente es también el producto de una sociedad históricamente definida, o sea, es una agresividad aprendida” (Barros, 1991, pp. 111-112). Las teorías que han explicado el origen de la conducta agresiva/violenta del ser humano, se agrupan en dos grandes posicionamientos teóricos: las teorías activas o innatistas y las teorías reactivas o ambientalistas.

Las teorías activistas o innatistas consideran que la agresividad es un componente orgánico o innato del individuo, elemental para su proceso de adaptación,

que la agresión tiene una función positiva y que la labor de la educación consiste en canalizar su expresión hacia conductas socialmente aceptables. Las teorías innatistas (Fernández, Domínguez, Giménez & Revilla, 1998, p. 40) consideran la agresión como “una conducta filogenética de tipo adaptativo, centrando el interés en aquellas conductas que recuerdan el pasado común con los animales”. Sus teorías principales son: la genética, la etológica, la psicoanalítica, de la personalidad, de la frustración y la de señal-activación. Por otra parte, las teorías reactivas o ambientalistas son el resultado del papel que juega el medio ambiente y la importancia de los procesos de aprendizaje en la conducta violenta del ser humano. Las teorías principales son: la del aprendizaje social, de la interacción social, la sociológica y la ecológica. Las teorías ambientalistas (Corsi, 2006, p.45) se basan en “la concepción de un hombre reactivo, cuyo comportamiento es adquirido o aprendido a partir de la experiencia interactiva con el ambiente, es un ser moldeado por la cultura”. En la siguiente tabla se desglosan los distintos postulados teóricos con la idea principal que los respaldan.

Tabla 4. Teorías del origen de la violencia

	TEORÍA	ESTIMULO PRINCIPAL	ORIGEN DE LA AGRESIÓN
TEORÍAS INNATISTAS	Genética	Patologías orgánicas	Predisposición genética y aspectos hereditarios.
	Etológica	Instintos	Reacción adaptativa para garantizar la supervivencia del individuo y la especie.
	Psicoanalítica	Instintos	Incapacidad de conseguir aquello que provoca placer y de exteriorizar la tensión resultante acumulada en el interior.
	Personalidad	Ausencia de autocontrol y déficit cognitivo	Rasgos constitucionales de la personalidad
	Frustración	Estado de frustración	Estado de frustración resultante de la imposibilidad de alcanzar una meta prefijada.
	Señal-activación	Estado de cólera	Cólera provocado por la frustración de no conseguir una meta prefijada y deseada.
TEORÍAS AMBIENTALISTAS	Aprendizaje Social	Modelos sociales y refuerzos	Observación de recompensas en la conducta agresiva de modelos significativos.
	Interacción Social	Interacciones persona-ambiente	Interacción entre las características individuales y las circunstancias del contexto social que rodea al individuo.
	Sociológica	Condiciones sociales	Respuestas a los valores predominantes y las características culturales, políticas y económicas de la sociedad.
	Ecológica	Interconexión entre contextos	Interacción entre el individuo y cuatro niveles sociales de influencia: microsistemas, mesosistemas, ecosistemas y macrosistemas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Estévez (2005)

3.1. TEORÍAS INNATISTAS

Estas teorías ponen acento en las cualidades innatas del individuo. Parten del individuo para explicar los comportamientos violentos presuponiendo que la desviación es el síntoma de que algo funciona mal en el individuo y no en la sociedad. Estos factores que escapan a su control, están en su cuerpo o en su mente (Hernández & cols. 2004). A continuación se describen los supuestos teóricos de los principales modelos que engloban las teorías innatistas.

La Teoría Genética (Cohen, 1998) con uno de sus principales precursores, César Lombroso, sostiene que el hombre es violento o delincuente debido a sus genes, inclusive descubrió un fenotipo propio del transgresor. En los últimos años la comunidad científica sostiene el llamado síndrome genético XYY vinculado estrechamente al impulso de la violencia y agresividad. En la Teoría Etológica de la agresividad Lorenz hace hincapié en la espontaneidad del instinto de la agresión y en lo poco que el medio ambiente tiene que ver con la agresividad. “El conocimiento de que la tendencia agresiva es un verdadero instinto, destinado primordialmente a conservar la especie, nos hace comprender la magnitud del peligro: es lo espontáneo de ese instinto lo que lo hace tan temible” (Lorenz, 1971, pp. 60-61).

Por su parte, se encuentra la Teoría Psicoanalítica con su principal precursor Sigmund Freud. Para Freud la agresión “es un instinto, y las acciones y producciones humanas se deben en parte a instintos animales; la razón no dirige siempre las acciones humanas, son los deseos, la represión, el conflicto y la violencia lo verdaderamente importante en el hombre” (Sánchez & Mosquera, 2011). La Teoría de la Personalidad del delincuente se sustenta con claros fundamentos biológicos, Eysenck (1967, 1976) y posteriormente Eysenck y Gudjonsson (1989) elaboraron un modelo donde “los rasgos de personalidad del delincuente serían elevada extraversión, alto neuroticismo y psicoticismo altos; estudios posteriores parecen indicar que las predicciones se cumplen solo para la dimensión de psicoticismo” (Ortíz-Tallo & cols. 2006, p. 459).

La Teoría de la Frustración, propuesta por Dollard, Doob, Miller, Mower y Sears (1939) sostiene que “la agresión es la respuesta natural predominante ante un bloqueo o sentimiento de frustración y, se afirma que, la frustración activa un impulso agresivo que sólo se reduce mediante alguna forma de respuesta agresiva” (Rodríguez & García, 2009). Por último, dentro de los supuestos teóricos de origen innatista se encuentra la

Teoría de la Señal-activación de Berkowitz (1964, 1969, 1974) la cual inserta un concepto intermedio entre frustración y agresión, según este supuesto teórico “la frustración no provoca agresión inmediatamente, sino que genera en el individuo un estado de activación emocional denominado ira, que produce una disposición interna para la conducta agresiva” (Marín, 2002, p. 90).

3.2. TEORÍAS AMBIENTALISTAS

Las teorías ambientalistas por su parte, postulan que el contexto social y ambiental determinan en mayor medida las conductas violentas de los sujetos. “La violencia como acción intención de causar daño a otro no puede entenderse como el producto exclusivo de estados de alteración emocional, sino que en su empleo inciden, inseparablemente, creencias, percepciones y valores de origen histórico-cultural” (Jimeno, 2001, p.16).

La Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1976) sustenta que se pueden aprender comportamientos por imitación, por la visión de que esos comportamientos observados han sido recompensados o reforzados; son comportamientos que se aprenden pero su aprendizaje dista mucho de su ejecución y pueden ser realizados o no dependiendo a su vez de otros aprendizajes (Domènech & Iñiguez, 2002). La teoría del Interaccionismo simbólico y del comportamiento colectivo, propuesta por Blumer (1951) y desarrollado por Turner & Killian (1951, 1987), se basa en tres premisas básicas: el orden social, basado en un continuo cambio; el individuo, basándose en su conducta y en la que los otros esperan de él; y la interacción de los individuos entre sí, otorgando significados compartidos que son acordes con sus comportamientos individuales (Sánchez & Mosquera, 2011).

Las teorías sociológicas consideran que la violencia depende de las instituciones sociales, se centra en el contexto social y cultural donde se produce la violencia. “La violencia lejos de ser una expresión de inhumanidad, resulta específicamente humana debido a que el impulso agresivo siempre queda moldeado por el entorno cultural que es lo que define, perfila y da o no opciones a la acción violenta” (Berga, 2003, p. 11).

Para finalizar, la teoría considerada más adecuada para este estudio y la comprensión de la complejidad del comportamiento violento es el enfoque ecológico de Brofenbrenner, el cual considera que el desarrollo individual se lleva a través de los

intercambios que la persona establece con su ecosistema inmediato y otros ambientes más distantes (Gracia & Musitu, 2000). Esta teoría (Bronfenbrenner, 2002) contempla al individuo inmerso en una comunidad interconectada y organizada en cuatro niveles: microsistemas compuestos por contextos más cercanos al individuo, como la familia y la escuela; mesosistemas refiriéndose a la interacción existente entre los contextos del microsistema; exosistema comprende entornos sociales en los que el individuo no participa activamente; y macrosistemas, referente a la cultura y momento histórico-cultural. En los problemas de conducta se debe considerar el producto de la interacción del joven con su entorno. Ahora bien, nos acercaremos a describir las modalidades de la violencia escolar o *bullying*.

4. ORIGEN Y DEFINICIÓN DE BULLYING

El fenómeno del *bullying* es una situación donde confluyen dos contraposiciones, por un lado está la parte que resulta fortalecida, el agresor, y por otro lado se encuentra la que se va debilitando paulatinamente, la víctima. Estos agresores actúan por el deseo de poder, de intimidar y dominar al otro (Cerezo, 2009), la víctima por el contrario se encuentra indefensa, sin posibilidad de apoyo. El acoso y violencia escolar no es un problema nuevo, a partir de la década de los setenta el Catedrático noruego Dan Olweus, mejor conocido como el “padre fundador” de este tipo de investigaciones, inicia con estudios sistemáticos sobre este tipo de fenómenos escolares. La palabra empleada en los inicios, por su origen etológico en Noruega y Dinamarca es “*mobbing*”, y “*mobbing*” en Suecia y Finlandia, la cual supone que un grupo de personas se dedican al asedio, hostigamiento o molestar a otra persona, ambas palabras derivadas de “*mob*” que significa grupo grande y anónimo de personas que se dedican al asedio (Olweus, 2004), lo que había limitado las investigaciones sólo a hechos grupales. Posteriormente se acuña el término de “*bullying*” para definir este tipo de conducta, que es cuando se produce un desequilibrio de poder.

Las condiciones de acoso escolar e intimidación denominadas como “*bullying*”, se refiere al alumno que es agredido repetidamente y durante un tiempo, por medio de acciones negativas llevadas a cabo por otro compañero o varios de ellos, estas acciones negativas se describen cuando de manera intencional se causa daño, hiere o incomoda a otra persona, lo cual envuelve la definición de la conducta agresiva (Olweus, 2004). Para poder utilizar el término de *bullying* debe existir un desequilibrio de fuerzas, donde

la víctima muestra dificultad para poder defenderse ante el alumno o los alumnos que le acosan. Otra parte muy importante de aclarar es el diferenciar cuando se presenta el acoso directo o indirecto. Según Olweus (2004), el primero se refiere a los ataques o situaciones francas hacia la víctima, conlleva ataques abiertos y puede incluir palabras, gestos o contacto físico, y el acoso indirecto cuando es menos evidente, por medio de aislamiento social y exclusión del grupo, mostrando problemas para hacer amigos entre otros compañeros de la clase.

Según las diferentes definiciones algunos autores establecen ciertos criterios para poder definir cuándo se presenta algún caso de *bullying* centrando una serie de conceptos, Ortega y colaboradores (2000, pp. 33-36, en Jiménez, 2007) señalan los tres elementos que tienen mayor peso al definir este fenómeno:

- a) Intencionalidad al agredir al otro,
- b) Duración de la agresión y desequilibrio de poder social y
- c) Subjetividad y frecuencia.

Es necesario distinguir cuándo existe un conflicto entre iguales y cuándo es que se desarrolla una situación de abuso o *bullying*. En el conflicto existe una diferencia de criterios u opiniones entre dos o más personas y estas poseen la capacidad de afrontar y solucionar ese conflicto con sus propios medios. En cambio el *bullying* es cuando se produce un abuso de poder en una situación cualquiera, sin tener algún motivo para desarrollar cierta conducta autoritaria, de humillación y sobre todo tratando de dominar al otro. El fenómeno del *bullying* implica distintos alcances de estudio para lo cual es necesario detenernos y desarrollar cada uno, debido a que en este suceso están implícitos padres, profesores, alumnos, compañeros, los cuales a su vez desarrollan el papel de víctimas, victimarios, espectadores, alentadores, etc. Así pues, continuaremos desentramando cada uno de estos aspectos como las modalidades y/o formas de *bullying* o violencia escolar, los distintos perfiles que se suscitan dentro del *bullying*, diferencias existentes según el género y las respectivas consecuencias que conlleva.

4.1 MODALIDADES

El *bullying* se puede expresar de distintas formas y en diferentes contextos escolares. Este puede ser, como anteriormente se mencionaba, directo o indirecto existiendo distintos tipos de maltrato. El maltrato verbal se refiere a una comunicación

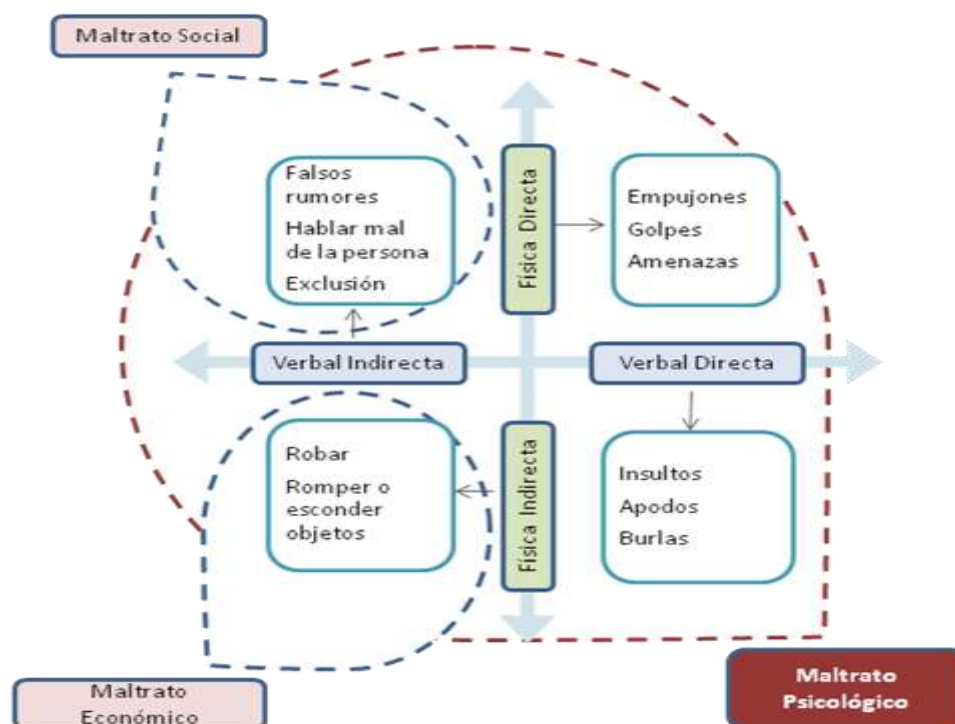
violenta en la cual se expresa lo que siente, quiere y piensa a costa de los sentimientos y derechos de los demás, mostrando una tendencia a humillar y atacar cuando no se tiene lo que desea, fomentando la culpa y resentimiento, sin posibilidad de desarrollar algún proceso de negociación o dialogo en la comunicación (Valdez, 2008). El proceso de comunicación establecido durante el maltrato verbal se ve íntimamente relacionado con el maltrato psicológico y social, debido a que se hacen públicas las frases o críticas dirigidas con el fin de humillar. El maltrato verbal se puede dar de forma directa por medio de insultos, apodos o burlas, y también puede ser de forma indirecta difundiendo falsos rumores o hablar mal de determinada persona.

Por otra parte, el maltrato físico describe la acción no accidental que provoca daño físico, pudiendo ser clasificados según el nivel de gravedad, ya sea: leves, moderados o severos. Según el Instituto Aragonés de Servicios Sociales y la Asociación de Desarrollo Comunitario en Áreas de Aragón citado por Valdez (2008), los maltratos leves son los que no causan un daño/lesión grave, y por lo cual no requieren atención médica, los maltratos físicos moderados son aquellos que han requerido algún diagnóstico o tratamiento médico, sin requerir hospitalización, y por último, los maltratos físicos severos son los que requieren atención médica inmediata y hospitalización debido a las lesiones producidas por el maltrato. El maltrato físico puede ser directo cuando se presentan acciones como golpes, empujones o amenazas con algún instrumento, y puede también presentarse de forma indirecta cuando se roban, rompen o esconden los objetos personales a la víctima.

Otro tipo de maltrato es el social, se refiere al maltrato que se proporciona a la víctima frente a otras personas con lo que se busca aislar al individuo del grupo. Dentro de algunas acciones destacan el rechazo, el ignorar su presencia y evitar que participe en las actividades del grupo buscando aislar a la víctima (Valdez, 2008). Este tipo de maltrato es acompañado por gestos, miradas muecas o ademanes en ocasiones obscenos, conocidos en la literatura como *bullying* gestual (Avilés, 2006). Por otra parte, el maltrato económico es entendido como aquel que busca el control de los recursos económicos de la víctima, se le sustrae o se le exige el dinero que lleva a la escuela o también se presenta cuando le roban sus pertenencias o le esconden o destruyen sus posesiones.

El maltrato psicológico es cuando la víctima se ve en constantes situaciones que perjudican su autoestima, lesionando la capacidad de relacionarse y la habilidad para expresar y sentir, ocasionando deterioro en la personalidad y su capacidad de socialización. Este tipo de maltrato se puede observar por medio de humillaciones, exclusión del grupo, amenazas, insultos o rumores de desprestigio, presentándose de forma intensa y/o prolongada. La violencia psicológica es un conjunto de conductas donde se ponen en juego las expresiones orales y de gesticulación, donde pueden incluirse todos los tipos de agresiones anteriormente mencionadas. Por último, la forma de maltrato menos frecuente es la intimidación sexual, refiriéndose a aquellos comportamientos que implican insinuaciones, gestos, comentarios o bromas obscenas o indecentes (Sullivan, Cleary & Sullivan, 2003), pudiendo llegar a tocamientos o incluso abuso sexual. Otra forma de expresión del acoso sexual sería cuando el agresor se encauza según la orientación sexual de la víctima, como base para la humillación o ridiculización.

Ilustración 5. Formas de bullying



Fuente: Elaboración propia

Con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación se han desarrollado nuevas modalidades de acoso entre iguales, utilizando distintos medios como el teléfono celular e internet. Por ejemplo el teléfono celular o móvil es utilizado

como herramienta por los agresores, ya que por medio de mensajes, videos, llamadas intimidatorias o simplemente llamadas sin concluir se pretende intimidar a algún compañero. El internet por su parte, también es utilizado como instrumento para asediar e intimidar en sus diversas variantes como foros de comunicación o mensajería instantánea (chat), correo electrónico, páginas web para fotografías y videos personales, y por último las redes sociales. Este tipo de violencia o acoso por medio de las tecnologías de la información y la comunicación es conocido como *cyberbullying* y de igual forma lo ejerce un compañero o grupo de compañeros reproduciendo un comportamiento hostil y repetitivo hacia otro (Trolley & Hanel, 2010). Otra nueva vertiente de investigación es el *grooming*, que es la situación de acoso de un adulto hacia un menor, soliendo pasar por tres fases: la toma de contacto o amistad, relación de confianza mutua y por último de abuso sexual explícito o implícito (Fundación Faros, 2010).

Dentro de los tipos de acosos que se pueden dar con el *cyberbullying*, según Willard en 2006 (citado por Trolley & Haner, 2010), son: ardiente (*flaming*), utilizando mensajes con lenguaje vulgar y de enojo; acoso (*harassment*), consistente en enviar mensajes ofensivos e insultantes repetidamente; ciber acecho (*cyber stalking*), produciendo una amenaza de daño eminente, realizando actividades en línea que hacen que la persona tenga miedo de su propia seguridad; denigración (*denigration*), enviando o publicando chismes o rumores falsos de una persona, dañando su reputación y amistades; usurpación de identidad (*impersonating*), teniendo información privada y delicada de otras personas, pudiendo crear perfiles falsos de identidad; excursión (*outing*), compartiendo imágenes o información vergonzosa a otras personas; astucia (*trickery*), haciéndose pasar por un amigo para conseguir información privada y compartirla con otros, burlándose de la persona; y por último, exclusión (*exclusion*), la cual consiste en no permitir que alguien sea parte del grupo, no participando en la comunicación electrónica. Estos tipos de *cyberbullying* se pueden apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 5. Tipos de cyberbullying

CYBERBULLYING: Internet / Móvil	
Ardiente “flaming”	Usurpación de identidad “impersonating”
Acoso “harassment”	Excursión “outing”
Ciber acecho “cyber stalking”	Astucia “trickery”
Denigración “denigration”	Exclusión “exclusión”

Fuente: Elaboración propia a partir de Willard 2006 (en Trolley & Haner, 2010)

Smith, Manhdavi, Carvalho y Tippet en 2006 (en Buelga, Cava & Musitu, 2010, p. 784) diferencian entre *cyberbullying* moderado (cuando se presenta menos de una agresión a la semana) y *cyberbullying* severo (cuando se presenta más de una agresión a la semana) para analizar la incidencia del acoso tecnológico en los dos últimos años. Así pues, podemos ver el *bullying* como un fenómeno social y psicológico, social debido a que surge en un clima de relaciones sociales como la escuela, y por otra parte psicológico, ya que afecta directamente al individuo que se ve envuelto en este tipo de situaciones, pudiendo ser los adolescentes que juegan el papel de agresores o víctimas, de igual forma los observadores que se ven involucrados al convivir indirectamente en este tipo de situaciones sociales.

Las relaciones entre iguales no se dan sin conflictos, lo cual no indica que sea una situación negativa o de peligro, si no cuando estos conflictos generan situaciones de riesgo, por medio de abuso de poder o cuando esta es la forma común que utilizan los jóvenes para relacionarse con los compañeros. A partir de la información antes descrita, se inicia la exposición de los distintos perfiles del *bullying*.

4.2 PERFILES

Para que se produzca el fenómeno del *bullying* se necesitan varios actores, indiscutiblemente se encuentran los agresores y las víctimas, como se puede observar en la siguiente tabla, pero también existen otros actores que no siempre aparecen en todas las escenas como los observadores quienes participan como simples espectadores o incluso pueden ser alentadores.

Tabla 6. Perfiles de bullying

Víctimas	Pasivos	Espectadores	Seguidores
	Activos		Alentadores
Agresores	Pasivos		Ajenos
	Activos		Defensores
	Anónimos		

Fuente: Elaboración propia

4.2.1. Víctima

La víctima por lo general es ansiosa, insegura y muchas veces extraña en su comportamiento social. Según Olweus (2004), pueden presentar las siguientes características generales: ser físicamente más débiles que sus compañeros, pueden tener miedo de que les hagan daño o provocarse daño ellos mismos por medio de juegos o deportes, son prudentes, sensibles, pasivos y tímidos, son ansiosos, infelices y depresivos, tendiendo a una pobre autoestima, les cuesta imponerse física, verbal u otra formar frente al grupo, se relacionan de mejor forma con personas adultas, en cuanto al rendimiento escolar no hay excepciones, ya que pueden ser alumnos regulares, excelentes o de malas notas.

Anteriormente (Suckling & Temple, 2006) las víctimas eran clasificadas como: clásicas (aquella no responsable del acoso), provocativa (persona que provoca y fastidia a los compañeros), pasiva (aquella asustada y con sentimientos de indefensión), cómplice (la que adopta el papel de víctima por obtener la aceptación y popularidad del grupo) y falsa (aquella que se queja de sus compañeros sin razón). En sí, por lo general, las víctimas se pueden clasificar en dos grandes grupos: pasivas y provocadoras (activas). Las víctimas pasivas (Castells, 2007) tienen una situación social de aislamiento, baja popularidad, son tímidos, no son bromistas, ni agresivos, conducta tranquila y sumisa, inseguro y temeroso frente a la violencia, no suele destacar en los deportes, alta ansiedad y baja autoestima, no hay diferencia de género, incapaz de defenderse, antecedente familiar de sobreprotección, tendencia a culparse de la situación y a negarla, los casos de víctimas pasivas disminuyen con la edad.

Según Castells (2007) las víctimas provocadoras, por su parte, son menos frecuentes que las anteriores y comparten algunas características en menor grado,

presenta una situación social de aislamiento, fuerte impopularidad, tendencia a actuar impulsivamente y reaccionar con conductas agresivas e irritantes, es más frecuente en chicos, suelen ser casos con trastorno por déficit de atención con hiperactividad, a veces mezclan su rol con el de los agresores, peor rendimiento académico, antecedentes familiares de trato hostil, abusivo y coercitivo, este tipo de víctimas no disminuye con la edad. Las víctimas provocadoras reaccionan contratacando ante una agresión, buscando la atención de los espectadores y en especial de su grupo de compañeros.

4.2.2. Agresores

En contra parte, se encuentran los agresores (Olweus, 2004) a quienes les gusta hacer bromas desagradables, insultar, intimidar, amenazar, poner apodos, burlarse, ridiculizar, empujar, golpear a otros alumnos y dañar sus pertenencias, seleccionando a aquellos alumnos más débiles y relativamente indefensos. Existe mayor tendencia en los chicos, aunque las chicas agresoras resultan más difíciles de descubrir, debido a que utilizan medios menos visibles como rumores, calumnias o manipulación. Por lo general el maltratador es un escolar con malos resultados académicos, más grande en tamaño y dominio social, con carácter agresivo, disruptivo e impetuoso, con una fuerte necesidad de dominar a los otros y con escasa capacidad de empatía hacia los sentimientos de los demás, asimismo existen intimidadores o agresores más activos o más pasivos, según el grado de jerarquía, ya que se ubica un líder (agresor activo) que es apoyado por sus seguidores (agresor pasivo) ejecutando las ordenes que promueve el líder (Ortega, 2008).

Los agresores suelen tener deficiencias en habilidades sociales para comunicar y negociar sus deseos, imponiendo respeto o miedo, al gozar de una mayor popularidad entre sus compañeros, ejerciendo abuso de poder a través de la agresión, la falta de culpa le impide restituir o reconocer sus actos (Fernández, 1998). La característica más importante de los acosadores es que saben cómo deben utilizar el poder, las personas que se encuentran en una posición de liderazgo disponen normalmente del mismo poder; la cuestión central es cómo lo utilizan. Existen tres tipos de acosadores (Sullivan, Cleary & Sullivan 2003, p. 16): acosador inteligente, acosador poco inteligente y acosador víctima. El primero se refiere a aquellos que ocultan su actitud intimidatoria, pueden ser populares, tener un buen expediente académico, ser admirados socialmente y organizarse con quienes les rodean para que cumplan sus órdenes. El acosador poco

inteligente se refiere a los individuos que por su comportamiento antisocial y de riesgo, intimida y atemoriza a sus iguales, suelen ser mezquinos y tienen visión negativa del mundo. Por último, el acosador víctima es aquel que lleva acabo conductas violentas por órdenes de otro compañero con mayor poder.

Las causas que favorecen el desarrollo de estos perfiles es el resultado de un aprendizaje social mediado por el temperamento y las oportunidades vitales (Leary, Kowalski, Smith & Phillis, 2003). Cerezo (2009) presenta un esquema resumido agrupando las características asociadas a los perfiles de tipo biológico y ambiental.

Tabla 7. Factores que favorecen el bullying

AGRESORES	VICTIMAS
PERSONALES	
BIOLÓGICOS Fortaleza	BIOLÓGICOS Hándicap
PERSONALIDAD Tendencia a la crueldad Expansivo e impulsivo Labilidad emocional	PERSONALIDAD Debilidad Retraimiento Ansiedad
CONDUCTA SOCIAL Liderazgo Escasa empatía Rechazo	CONDUCTA SOCIAL Escasa HH SS Ambiente amenazante Aislamiento
AMBIENTALES	
ESCOLARES Algunas relaciones Ascendencia social Actitud negativa	ESCOLARES Escasas relaciones Desamparo Actitud pasiva
FAMILIARES Actitud negativa Cierta nivel de conflicto Escaso afecto-apego Modelos violentos	FAMILIARES Algo de control Sobreprotección Tolerancia Modelos violentos
MEDIOS DE COMUNICACIÓN Modelos violentos Identificación con el modelo Intencionalidad Inmunización ante la violencia	ESCASA COBERTURA LEGAL Indefensión

Fuente: Cerezo (2009)

En el caso del *cyberbullying* se pueden observar diferencias en cuanto a las características del agresor o acosador, según Trolley y Hanel (2010), en el *bullying* tradicional el agresor puede ser visto, es más directo, tiene pobres relaciones con los maestros y sus iguales, tiene miedo a la venganza, hay mayor oportunidad que un adulto intervenga, y participan entre una y cinco personas en el acoso. Por su parte el

cyberbullying es anónimo, si el alumno no lo reporta no es perceptible, existe una buena relación con los maestros, muestra un miedo a perder privilegios más que a una venganza, hay menor oportunidad que intervenga algún adulto, por último, en este suceso podrían estar envueltas cientos de personas.

42.3. Espectadores

Para finalizar con los perfiles del *bullying* como se mencionaba anteriormente, existen otros participantes dentro del *bullying* que suelen estar como espectadores, asumiendo distintos roles dentro de la dinámica de intimidación (Sullivan, Cleary & Sullivan, 2003): los amigos íntimos del acosador quienes reciben el nombre de secuaces o seguidores (compinches), quienes actúan de manera que también apoya la intimidación alentando la situación (reforzadores), quienes intentan no llamar la atención pero su neutralidad los aparenta como tolerantes a la intimidación e inmunes a está (ajenos), y finalmente tenemos a los que están más alejados del intimidador y muestran coraje, pudiendo convertirse en individuos que apoyan a las víctimas condenando al acosador (defensores).

4.3. LUGARES DE INCIDENCIA

Los centros escolares son espacios ventajosos para que se suscite el *bullying*, debido a que pueden pasar desapercibidos por los profesores en espacios determinados. Los agresores ubican lugares donde pueden actuar sin amenazas de ser señalados por alguna autoridad educativa. Los espacios donde se produce el *bullying* son diversos dentro del contexto escolar, principalmente en las aulas, seguidas de los pasillos y los cuartos de baño, pero también se incluyen los patios, el autobús y la ruta de regreso a casa (Álvarez, 2006). De igual forma, García (2008) señala que los lugares más proclives a la violencia son el recreo, pasillos, alrededores de la escuela y las clases en último lugar. Existe una diferencia en lugar donde se producen las agresiones en contextos escolares de educación primaria y educación secundaria, según Barrí (2006) en primaria el patio de la escuela y durante el recreo es cuando se registra el mayor número de agresiones, mientras que en secundaria los lugares de riesgo pueden extenderse a la calle, y como ya se había mencionado anteriormente en aulas o pasillos escolares, debido a que existe mayor debilidad y tolerancia en el control de los alumnos, como los patios, servicios, comedores, transporte escolar, etc.

En sí son varios los contextos donde se puede suscitar este tipo de fenómenos, lo importante es saber cómo detectar estas situaciones tanto padres de familia, como la planta docente de los centros escolares, para poder prevenir o intervenir en caso de ser necesario.

4.4. ORIGEN DE CONFLICTOS

Las causas de origen de comportamientos conflictivos o violentos entre los jóvenes escolares son diversas, según Trianes (2000) este tipo de actitudes tiene origen en:

- ◇ Factores personales como: la impulsividad, el tener una pérdida de control de impulsos lleva a actuar y decir cosas irreflexivas, este control permite sustituir la respuesta agresiva física por la verbal, y por estrategias tales como explicar, razonar, discutir, etc.; otro factor es la empatía, la falta de reconocimiento de la respuesta emocional del estado de ánimo de otra persona y su condición; y por último, la adaptación escolar, que es otro factor personal, los alumnos con un bajo nivel en el dominio de habilidades básicas escolares tienen casi el doble probabilidades de sufrir violencia, tanto de agresor como víctima.
- ◇ Factores familiares como: la deficiencia en la socialización debido a la estructura familiar, lo cual podría dificultar la transformación de normas de convivencia elementales y la fijación de límites; las actitudes emocionales de los padres pueden verse reflejada en la relación con los iguales, la exposición a la violencia familiar puede originar reacciones agresivas y antisociales de los adolescentes; finalmente los estilos parentales donde la permisividad y la tolerancia no deja límites para controlar conductas agresivas, o bien los métodos autoritarios y de ostentación de poder, pueden estimular la conducta agresiva en los hijos.
- ◇ La relación con los iguales: cuando la familia no puede proporcionar buenos patrones de socialización, la escuela representa una oportunidad para que puedan desarrollar habilidades y usos sociales que sirvan para integrarse en interacciones laborales y sociales, ya que a lo largo de la escolaridad se fragua el autoconcepto y la autoestima, redes de apoyo y amistad y estrategias para resolver conflictos. Cabe hacer la aclaración que estas interacciones también podrían resultar negativas cuando existe impulsividad, temperamento activo, dificultades de aprendizaje,

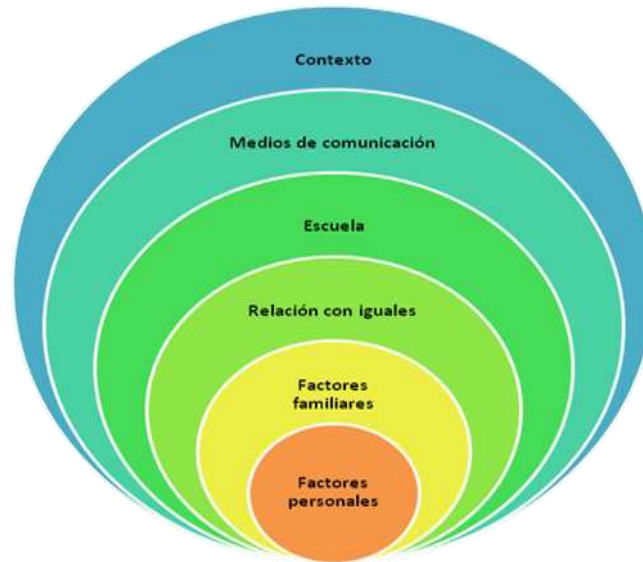
inadaptación de la escuela, como algunos de los factores que pueden debilitar la posición del niño en el grupo de iguales y dificultar su adaptación.

- ◇ La influencia del centro escolar: el clima del centro puede ser crucial en el proceso de cambio de comportamientos antisociales, pudiendo estimular una atmosfera de valores prosociales y sancionar las conductas violentas, incentivando un papel más activo de los compañeros espectadores contra los episodios violentos. Los centros mejor dotados para evitar hechos graves de violencia serán aquellos que propicien la participación de los alumnos en la definición de su reglamento, que se esmeran por cuidar la relación docente, que elaboran atractivos programas interdisciplinarios de formación, que ofrecen alternativas de valoración y que inducen actividades de voluntariado, ayuda y mediación de conflictos.
- ◇ Influencia de los medios de comunicación, puede tener tres grades efectos: sobre la agresión, temor a ser víctimas y efecto espectador. El efecto sobre la agresión tiene incremento de la imitación de conductas violentas, aumento de la violencia autodirigida. El temor a ser víctima de agresiones presenta un engrandecimiento de temor y desconfianza, así como una acentuación de búsqueda de autoprotección. Y el efecto espectador, muestra incremento de la despreocupación por incidentes violentos que contemplamos o conocemos e incremento de la frialdad e indiferencia ante estos incidentes.
- ◇ Factores contextuales: donde la pobreza y la baja calidad de vida familiar con problemas económicos y sociales, constituyen el origen para el estrés, la frustración y la inestabilidad familiar produciendo problemas vinculados a conductas agresivas.

Los valores son una característica que históricamente han definido a una comunidad en un contexto determinado, así se apuesta por la libertad, la solidaridad y la tolerancia, pero en realidad, los valores vigentes son la competitividad, la ley del más fuerte para solucionar los conflictos, etc. Así pues, podemos percatarnos que estos factores se enlazan dentro de la teoría de la ecología del desarrollo humano, donde el individuo se ve inmerso en diferentes sistemas de interrelación, lo cual puede influir en determinadas formas de comportamiento de los adolescentes en sus diferentes contextos. Esta perspectiva ecológica, que nos expone Brofenbrenner a finales de las décadas de los setenta, nos alerta sobre los cambios en los distintos entornos de desarrollo como individuos, muestra las posibles condiciones de riesgo y protección en

los complejos niveles de interacción del individuo con el ambiente, incluyendo los espacios de la vida familiar, escolar y de recreación.

Ilustración 6. Origen de conflictos



La violencia entre iguales tiene una naturaleza de las distintas esferas biológicas, psicológicas y sociales, pero como menciona Ortega y colaboradores (1995), podemos aterrizar un análisis ecológico que vaya más allá de lo personal, para poder abordar el sistema de normas, valores, sentimientos y comportamientos, que está detrás de una violencia constante, encubierta y manifestada en múltiples formas. En términos medioambientales como un ecosistema en donde los hechos adquieren significados en relación a los objetivos y donde el conjunto de factores humanos, procesos y contextos que constituyen la comunidad educativa que comprende el concepto de unidad de convivencia.

4.5. CONSECUENCIAS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Los efectos que pueden surgir a partir de verse implícitos en el fenómeno de *bullying* pueden ser diversos, este suceso deja huellas de lo dañino y destructivo que puede ser, tanto en víctimas como en los mismos agresores. Desde los primeros estudios longitudinales sobre el origen de la violencia se observa la continuidad entre determinados problemas escolares y comportamiento violento en la juventud y en la edad adulta como (Serna & Larrañaga, 2007): el ser rechazados por los compañeros, malas relaciones con los profesores, dificultades de concentración y finalización de tareas, falta de identificación con el sistema escolar y abandono escolar. Tanto la

victimización como el rechazo social en la escuela suponen importantes amenazas para el bienestar psicológico de niños y adolescentes, ya que se trata de experiencias interpersonales sumamente estresantes para el individuo (Alsaker & Olweus, 1992). Díaz-Aguado (2004) encuentra que presentan mayor riesgo de sufrir acoso los alumnos que están en desventaja académica y los que tienen necesidades educativas especiales, y Vacas en 2002, citado por Serna y Larrañaga (2007), encontró diferencias significativas en el caso de niveles muy elevados de dificultades de aprendizaje, tendiendo a ocupar más roles de víctimas que de agresores.

Por otra parte los agresores o niños tiranos como lo menciona Castells (2007), también tienen consecuencias emocionales, como dependencia con sus padres y síntomas depresivos, la ausencia de límites lo hace buscar hasta dónde puede llegar, están solos ante sus miedos y angustias, sentimientos de culpa, ansiedad de separación debido a su propia inseguridad. En cuanto a consecuencias de aprendizaje no tiene tolerancia a la frustración, le cuesta aceptar cambios, le falta capacidad de empatía, no es constante en el estudio y muestra desarrollo limitado de sus capacidades cognitivas. Finalmente, las consecuencias familiares son el desarrollar un resentimiento hacia los padres debido a su dependencia, se reducen los vínculos paternofiliales, mayor afectación emocional del progenitor, culpabilización mutua de los progenitores, resentimiento de los hermanos y quebranto de la relación familiar. Como lo menciona Ortega (1999), el chico que agrede impunemente socializa una coincidencia a la clandestinidad, resultando dañino para su autoimagen y su valoración moral, deteriorando su desarrollo moral y aumentando el riesgo de acercamiento a la precriminalidad.

La víctimas del acoso escolar y *bullying* manifiestan un miedo por ir a la escuela, ya que pueden ser agredidos por el abuso de sus compañeros, por lo que muestran una señal de alerta, sin embargo la víctima del *cyberbullying* es muy probable que no sea tan fácilmente detectado por los profesores. Estudiantes quienes han vivido el acoso escolar tienen tasas más altas de absentismo escolar y calificaciones más bajas que los que no han sido victimizados (Arseneault et al. 2006; Eisenberg et al. 2003; Rigby 1997, citados por Limber, 2008, p. 15). Investigaciones sobre el *cyberbullying* sugieren que los estudiantes que participan en el *cyberbullying* es más probable que se muestren ansiosos, depresivos y con baja autoestima que los estudiantes que no han estado involucrados en estas situaciones (Limber, 2008). Aunque el acoso cibernético se

produce usualmente fuera de la jornada escolar, puede surgir un impacto en la escuela cuando un grupo de estudiantes son quienes producen ese miedo por medio de comentarios o mensajes. Muchos estudiantes son víctimas de acoso en la escuela y del *cyberbullying* en casa, haciendo sentir a las víctimas que no hay un lugar seguro para ellos. Como menciona Limber (2008, p. 15), “en las escuelas por lo general los alumnos son preparados para afrontar el mundo real, cuando ellos necesitan discutir cómo preparar a los estudiantes para el mundo *online* a medida que la tecnología avanza”.

Los efectos que pueden tener el acoso escolar o *bullying* resultan muchas veces incomprensibles, por intolerancia, envidia, soberbia y egoísmo que puede surgir en los jóvenes, la cual se alimenta debido a las escasas consecuencias legales. Así es como se pueden observar víctimas que sufren el rechazo o exclusión de sus compañeros, depresión o incluso algunos casos que han sido más lamentables llegando al suicidio.

5. PROGRAMAS DE PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN

A la hora de actuar en el ámbito del *bullying* se establecen dos grandes parámetros en el diseño y aplicación de programas: los preventivos y los de intervención:

- a) Los preventivos; con el objetivo de mejorar las relaciones y promover los comportamientos prosociales, y
- b) Los de intervención; por su parte, centrados en los jóvenes que están participando en este fenómeno, buscando disminuir y paliar los problemas o efectos negativos.

Los principales programas desarrollados como métodos de actuación han incluido desde políticas de mediación educativa y el establecimiento de normas dentro de los grupos donde participan. Resulta importante para los centros escolares aumentar la comunicación y la colaboración de las familias en las políticas de intervención sobre el *bullying* (Smith, 2007). Dentro de los principales puntos a seguir para llevar a cabo un programa de intervención son (Esperanza, 2001): 1) Revisión de la situación del centro en cuanto a violencia se refiere, 2) Concienciación de la comunidad educativa ante la necesidad de una actuación educativa y una preparación ante los cambios, 3) Adoptar medidas para la efectiva democratización de la vida en el centro, 4) Regulación

democrática de los conflictos, 5) Favorecer la integración de todas y todos, 6) Participación de los padres y madres en la educación de sus hijos, 7) Intervenciones en el currículo transmitidas con metodologías participativas, y 8) Medidas de coordinación con comunidades autónomas, ayuntamientos, ONG y otras entidades de carácter social y/o educativo.

La negociación es parte necesaria de la convivencia, de tal manera que, se evoluciona en las distintas formas del funcionamiento individual y de comunicación con los otros, buscando ser más participativas y más negociadoras. Algunos de los programas de intervención y prevención desarrollados en España, señalados por Peiró (2008) son:

- a) Ajuste promovido por docentes. Efectuando tratamientos que sustituyen la agresividad por la asertividad.
- b) Desarrollar las enseñanzas escolares promoviendo valores. El cual pretende intervenir y prevenir en los conflictos sociales.
- c) Convivir es vivir. Programa desarrollado por el Ministerio de Educación y Ciencia, iniciando en 1997 en centros educativos de la Comunidad de Madrid.
- d) Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia, iniciado por Díaz Aguado en 1998 y posteriormente (2004) impulsando como Programas de prevención de la violencia entre iguales en la escuela y el ocio.
- e) Intervención educativa contra la violencia en el ámbito escolar. Dirigido por la Universidad de Barcelona y la Federación de Enseñanza.
- f) Campaña escolar contra la violencia, la explotación y el racismo. Organizada por la Federación de la Enseñanza y la Fundación Paz y Solidaridad.
- g) Programa: Contra la violencia, cultura. Promovido por Editorial Alfagüara y Jóvenes contra la Intolerancia.
- h) Programa educativo de prevención del maltrato entre compañeros (modelo SAVE). Organizado por la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- i) Programa Educación para la convivencia. Dirigido por Cruz Roja Juventud.

- j) Programa Conflictividad y violencia en los centros escolares, dirigido por la Universidad de Málaga.
- k) Programa para trabajar la tolerancia y el respeto a la diversidad en educación secundaria obligatoria. Con la colaboración y cofinanciación de la Comisión Europea y Unicef.
- l) La resolución de conflictos en el aula: programa pedagógico. Dirigido por la Universidad de Murcia.
- m) Proyectos de innovación educativa. Desde 1984 hasta 1994, promovidos por la Comunidad de Madrid en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia.
- n) Programa Educar para la no-violencia. Durante 1986 y 1987, el Colegio Público Gala en Parla promovió este programa.
- o) Programa Educar para la paz en un centro de integración. Durante 1988 y 1989, llevado a cabo por el Colegio Público Emilia Pardo Bazán en Getafe.

Por su parte, el Grupo de investigación Lisis de la Universidad de Valencia (Cava & Musitu 2001), desarrollaron el programa “Galatea”, con el objetivo de: a) ofrecer al profesorado una serie de actividades para un mejor conocimiento de sus alumnos, b) mejorar el clima en el aula, promoviendo la integración escolar, c) potenciar la autoestima en sus distintas dimensiones a los alumnos y alumnas, y d) mejorar el rendimiento escolar. El programa “Convivir” (Cava & Musitu, 2002), el cual resalta la importancia de integrar socialmente a todos los alumnos, impulsando la cooperación y la empatía, aprendiendo valores de tolerancia y respeto, de tal forma que este programa potencia en los alumnos las habilidades comunicativas, la capacidad para reconocer y expresar sus emociones y sentimientos, la inteligencia emocional, el conocimiento de estrategias de afrontamiento efectivas, la autoestima y el pensamiento creativo. Otro programa, de este mismo grupo de investigación es el titulado “Programa Lisis de educación familiar” (Lila, Musitu & Buelga, 2004), que proporciona a los profesionales un programa sistemático de actividades que permiten potenciar los recursos psicosociales en el contexto familiar, que faciliten el ajuste del adolescente y la familia.

Los programas con mejores resultados para la prevención de la violencia son los que se basan en el desarrollo de competencias, este tipo de programa aumentan su efectividad cuando se combinan con el desarrollo de competencias en la familia (Bizquerra, 2008), por otra parte la influencia del grupo es muy importante, las intervenciones que se orientan a cambios en el contexto social son altamente efectivas, sin embargo los profesores muchas veces consideran que lo que sucede fuera del contexto escolar no son su compromiso. En Europa y otras partes de mundo se han desarrollado un gran número de proyectos, programas y estrategias de intervención, Smith con la colaboración de Ananiadou (Ortega, 2008), organizaron los informes de programas educativos que fueron diseñados para reducir o eliminar el maltrato entre escolares, bajo tres criterios generales: mención explícita al maltrato entre escolares, programas realizados en más de una sola escuela y programas evaluados por medio pre-test y pos-test. Los proyectos que cumplían estos criterios se engloban en la siguiente tabla:

Tabla 8. Proyectos y programas de intervención contra el maltrato escolar

PROYECTOS Y PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN CONTRA EL MALTRATO ESCOLAR		
Proyecto	Autor	País
The Bergen Anti-Bullying Program	Olweus (1999)	Noruega
The Rogaland Anti-Bullying Program	Roland (1993)	Noruega
The Sheffield Anti-Bullying Project	Smith y Sharp (1994)	Inglaterra
The Home Office Project	Pitts y Smith (1995)	Inglaterra
The Flanders Anti-Bullying Program	Stevens y otros (2000)	Bélgica
The Anti-Bullying Program of Schleswing-Holstein	Hanewinkel y Knaak (1997)	Alemania
Seville Anti-Violence School (SAVE)	Ortega y otros (1998)	España
The Bern Kindergarten Prevention Program	Alsaker y Valkanover (2001)	Suiza
The Helsinki-Turku Anti-Bullying Program	Salmivalli y otros (1996)	Finlandia
The Toronto Anti-Bullying Intervention Program	Pepler, Craig, Ziegler, y Charach (1994)	Canadá
The Anti-Bullying Program of South Carolina	Melton y otros (1999)	Estados Unidos
Expect-Respect Elementary School Project	Sánchez y otros (2002)	Estados Unidos

Fuente: Ortega (2008, p. 143).

Para realizar una comparación entre algún lugar y otro es de suma importancia comprender varios parámetros y estar bajo ciertos lineamientos, como el tener una definición común sobre los conceptos, tener estudios cuantitativos de escala nacional, y

seguir metodologías similares para abordar las investigaciones (Peiró, 2008), en Europa se inició el programa de “Violencia en la escuela”, el cual tiene como objetivo intercambiar información y experiencia por medio de participación en acciones conjuntas, exigiendo la implicación de profesores, alumnos, padres, directores y educadores. Dentro de los principales temas que conforman el programa son prevención de la violencia, formación del profesorado, reglamentos y normas, cooperación con servicios jurídicos y policiales, entre otros.

6. INVESTIGACIONES MÉXICO – ESPAÑA

Continuando con la misma temática se tiene registro de investigaciones interesadas en conocer, comprender y manejar la violencia en las aulas donde los adolescentes pasan su mayor parte de tiempo. En Europa desde hace varias décadas se inició el estudio de este tipo de violencia, con su principal precursor Olweus quien en 1983 inicia estudiando los factores relacionados con la violencia escolar. En América Latina los estudios son más recientes, buscando también profundizar con investigaciones pertinentes, considerando su limitado reconocimiento de las autoridades educativas.

Por su parte, en México la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México alerta recientemente, sobre el incremento de casos de *bullying* dentro de los centros educativos (Montano, 2009, agosto 15). Según un estudio realizado por la Secretaría de Educación del Distrito Federal, nueve de cada diez estudiantes de la ciudad de México participan en actos violentos en sus escuelas, siendo víctimas, agresores o testigos. Estos datos fueron el resultado del Estudio Exploratorio sobre maltrato e intimidación entre compañeras y compañeros a alumnas y alumnos de educación básica (González, 2009, abril 23), donde se identifican los lugares de incidencias y si existe o no la supervisión de maestros.

En México, el *bullying* está siendo considerado como foco rojo por su alta incidencia, particularmente en las escuelas primarias, donde el número de casos ya son preocupantes, María Isabel Aguilera Varela, psicoterapeuta y experta en conflictos escolares de la Universidad del País Vasco, entrevistada en el Congreso Internacional de Innovación Educativa realizado en México, señaló que la discriminación es uno de los “primeros síntomas de alarma de la intimidación o *Bullying*” (Poy, 2010, febrero 10),

asimismo, advirtió que es una práctica llena de testigos mudos que se realiza dentro de los espacios escolares, donde los padres y maestros son los últimos en enterarse.

Algunos autores, como Gómez (2005), han realizado estudios de corte etnográfico en las escuelas secundarias del Distrito Federal (Capital de México) y los ha contrastado con escuelas de otros Estados de la República. Por su parte Chagas en el mismo año, realiza un análisis descriptivo de las percepciones de los maestros referente a la violencia. Saucedo (2005) investiga las prácticas y discursos relacionado a los estudiantes del turno vespertino. Prieto y colaboradores (2005) estudian el *bullying* en el nivel medio superior, que comprende dos fases: una diagnóstica, observando la incidencia de factores familiares, escolares y sociales; que lo llevo a la parte preventiva de la investigación. Vázquez y cols. (2005) realizaron una descripción sobre representaciones de la violencia.

El informe sobre el estudio Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México (Aguilera & cols., 2007), llevado a cabo por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, reveló que el 10.9 por ciento de los estudiantes de primaria han robado o amenazado a algún compañero, por otra parte, el 7.3 por ciento lo hizo en el nivel secundaria. En cuanto a agresiones físicas se registra un 17 por ciento de niños de primaria que afirman haber padecido un ataque, y en nivel secundaria el 14.5 por ciento. Las burlas entre compañeros han afectado a 24.2 por ciento de estudiantes de educación primaria y 13.6 de educación secundaria. Por mencionar solo algunos datos. Recientemente, Castillo y Pacheco (2008), evaluaron la incidencia del maltrato escolar en escuelas secundarias, utilizando un instrumento que permite la comparación de estudios realizados en España por el Defensor del Pueblo, donde los resultados arrojados muestran que la información recabada en México (Mérida, Yucatán), son siempre superiores en comparación a los de España.

Tabla 9. Porcentaje comparativo donde jóvenes muestran haber sido víctimas de abuso

Formas de Abuso	México	España
Me ignoran y me dejan solo	20.6	13.2
No me dejan participar	24.2	11.3
Me ponen apodos que me ofenden o ridiculizan	52.8	32.7
Me insultan	48.8	32.5
Hablan mal de mi	53.4	31.8
Me pegan	22.2	5.3
Me rompen las cosas	16.7	3.5
Me roban las cosas	22.8	7
Me esconden las cosas	34.5	15.9
Me amenazan para meterme miedo	15.5	7.9
Me amenazan con palos, navajas u otras cosas	3.6	0.8
Me obligan a hacer cosas que no quiero	19.4	1.8
Me acosan sexualmente	6.7	0.5

Fuente: Castillo y Pacheco (2008)

Aportaciones muy importantes ha brindado Valdez (2008), con el estudio realizado “Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara”. Con el objetivo de proporcionar una panorámica de las incidencias en las distintas modalidades de maltrato entre escolares, como lo informan los propios actores educativos y padres de familia. Como se pudo observar a partir de los datos registrados, la violencia escolar y *bullying*, están tomando mayor importancia para ser estudiados e investigados en México. Es un acontecimiento que no puede ser minimizado debido a las fuertes afectaciones que se viven en las escuelas. Es indispensable conocerlo, estudiarlo y analizarlo a profundidad, buscar como resultado herramientas suficientes para prevenir este fenómeno de violencia. Es hasta hace poco que se empiezan a observar estudios realizados en el contexto mexicano, aproximaciones sobre todo de tipo exploratorias, pero ya se empieza a dar este primer paso, y posteriormente iniciar el diseño o adaptar programas de prevención e intervención tanto en el contexto escolar como en el seno familiar.

En España particularmente, existen varios proyectos de investigación llevados a cabo entre los que destacan los promovidos por El Defensor del Pueblo, quien realizó un análisis en 1999 y un estudio comparativo en 2006 sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales. Sin dejar de mencionar los proyectos de investigación que apoya el Ministerio de Educación y Ciencia. A continuación se muestra una tabla con proyectos relacionados y subvencionados por esta dependencia entre los años 2004-

2008, de los cuales se derivan publicaciones y/o presentaciones en los ámbitos de difusión investigativa.

Tabla 10. Proyectos aprobados por el Ministerio de Educación y Ciencia

Universidad	Responsable	Referencia	Proyecto
2008			
Universidad Jaume I de Castello	García Bacete, Francisco-Juan	PSI2008-00541	Rechazo entre iguales y dinámica social del aula: una aproximación multidisciplinar y multimetodológica.
Universidad Pablo de Olavide	Musitu Ochoa, Gonzalo	PSI2008-01535	Violencia escolar, victimización y reputación social en la adolescencia.
Universidad de Valladolid	Ovejero Bernal, Anastasio	PSI2008-04312	Factores psicosociales de la violencia escolar, la identidad de género como factor diferencial.
Universidad de Málaga	Rodríguez Naranjo, Carmen	PSI2008-04693	Mecanismos explicativos de la violencia interpersonal en adolescentes y estrategias de intervención.
2007			
Universidad Complutense de Madrid	Andreu Rodríguez, José Ismael	SEJ2007-60303	Procesos cognitivos y emocionales en la agresión: implicaciones socioeducativas.
Universidad de Córdoba	Ortega Ruíz, Rosario	SEJ2007-60673	Violencia y cortejo juvenil: un estudio psicoeducativo.
Universidad de Valencia	Pérez Pérez, Juan Antonio	SEJ2007-61414	Minorías activas y minorías victimistas: conflicto, culpabilidad e influencia social.
Universidad de Málaga	Trianes Torres, María Victoria	SEJ2007-61447	Un modelo de relaciones entre variables familiares de riesgo, violencia escolar sufrida, estrés como mediador, y consecuencias en psicopatologías e inadaptación escolar. Aplicación a la educación SE.
Universidad de la Iglesia de Deusto	Calvete Zumalde, Esther	SEJ2007-61720	Conducta violenta en adolescentes: mediación cognitiva, factores contextuales de riesgo y diferencias de género.
Universidad de Barcelona	Bizquerra Alzina, Rafael	SEJ2007-65505	Prevención y resolución de conflictos en contextos escolares de la educación emocional.
Universidad de la Laguna	Rodrigo López, María Josefa	SEJ2007-67082	Resolución de conflictos en contextos educativos, autorregulación y actividad prefrontal en la adolescencia.
2006			
Universidad Jaume de I Castello	Clemente Estevan, Rosa Ana	SEJ2006-03593	Sesgos sociales en la interpretación emocional por parte de escolares rechazados.
Universidad de Vigo	Lameiras Fernández, María	SEJ2007-06821	Estudio del maltrato escolar entre iguales desde la perspectiva de género.

2005 No hay registro de proyectos con tema relacionado			
2004			
Universidad Jaume I de Castello	García Bauet, Francisco-Juan	SEJ2004-04028	El rechazo entre iguales en la vida cotidiana.
Universidad de la Laguna	Rodrigo López, María Josefa	SEJ2004-08197	Metas y estrategias de resolución de conflictos con adolescentes en la familia y en la escuela.
Universidad de Valencia	Musitu Ochoa, Gonzalo	SEJ2004-01742	Violencia e integración escolar: aplicación y evaluación de un programa de intervención en la escuela.
Universidad de Valencia	López Latorre, María de Jesús	SEJ2004-07225	Tratamiento de jóvenes delincuentes crónicos y violentos: un programa de intervención.

Fuente: Elaboración propia, a partir de información del portal del Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España (<http://www.micinn.es/>)

6.1 ESTUDIOS TRANSCULTURALES

Si las investigaciones en el espacio de violencia escolar son aún recientes y delimitadas, los estudios transculturales en este ámbito son aún más reducidos, pudiéndose deber a las dificultades para tener acceso a distintas poblaciones y el limitado número de colaboradores que se pueden comprometer en convenios de investigaciones de tal magnitud. Dentro de las publicaciones encontradas en relación al presente estudio destacan las siguientes:

Luengo y colaboradores (1999) realizaron una evaluación transcultural de la conducta delictiva en España y Brasil, con el objetivo de analizar la potencia discriminativa entre delincuentes y no delincuentes, así como su validez transcultural, proponiendo una escala con niveles satisfactorios de fiabilidad en la evaluación de la conducta antisocial en ambos países. Posteriormente Ortega y colaboradores (2002) llevaron a cabo un estudio transcultural con la finalidad de conocer el uso que niños y niñas implicados en la violencia o maltrato entre iguales, hacen de la desconexión moral y cómo puede estar mediada por un componente afectivo o emocional con escolares de España e Italia. Los resultados recabados muestran cómo niños y niñas agresores de ambos lugares hacen más uso de la desconexión moral y cómo esto aumenta con la edad, apareciendo las diferencias culturales en el uso de argumentos o razonamientos específicos.

Por su parte, Serrano y colaboradores (2004) presentaron investigaciones realizadas sobre adolescencia en España, Palestina y Portugal, con el fin de identificar

los patrones conductuales de los adolescentes, generales y diferenciales. Los resultados ponen en manifiesto la influencia de los contextos de socialización sobre el ajuste y la desviación social y la existencia de diferencias entre los grupos nacionales derivadas de la distinta relación con el hecho religioso. En el 2003 se realizó un estudio en México e Inglaterra con el objetivo de demostrar que existen diferencias entre ambos países en cuanto a la forma en que las familias perciben la cohesión y el conflicto a la luz del constructo colectivismo-individualismo ante situaciones de consumo de alcohol y drogas (Natera, Orford, Copello, Mora, Tiburcio & Velleman, 2003). Otra investigación transcultural es de autoconcepto y autoestima como piezas claves para el funcionamiento y adaptación eficaz del individuo a su medio ambiente, analizado desde una aproximación psicosocial el impacto de la influencia cultural en España y México, establecen la comparación entre los rasgos con los que se describen las madres y sus respectivos hijos de ambas muestras (González & Gil, 2006).

Otra investigación es un estudio comparativo realizado en cuatro países europeos sobre la percepción de la violencia escolar por parte de los familiares, tuvo el propósito de mostrar la opinión de familias de España, Austria, Hungría y República Checa acerca de la prevalencia y el nivel de afectación de trece aspectos relacionados con la convivencia y violencia escolar (Gázquez & colaboradores, 2007). Como se puede observar existen investigaciones con enfoque transcultural, pero son insuficientes para poder brindar un panorama general enfocado a investigaciones de violencia escolar y el rol que desempeñan los diferentes entornos del mundo adolescente.

Una vez analizada esta temática, se conocieron las diferentes variables del *bullying*, como su conceptualización, las distintas teorías que respaldan el estudio de la violencia, modalidades y perfiles del *bullying*, cuáles son los lugares más propicios donde se origina este fenómeno, así como las consecuencias que pueden surgir de este. Se culmina este apartado con las distintas investigaciones llevadas a cabo, y se observa de manera general los programas de prevención e intervención. A continuación se presentan las características específicas de los estudios transculturales.

6.1.1. Características de los Estudios Transculturales

Las investigaciones transculturales se han venido desarrollando dentro de una amplia gama de estudios orientados a diferentes intereses temáticos, sin embargo, este tipo de investigaciones debe respetar una serie de requisitos metodológicos para cumplir

los estándares de validez y calidad para ser considerados como estudios transculturales. A continuación describiremos los tipos de estudios transculturales, dentro de cuáles estrategias se han venido desarrollando estas investigaciones, así como los problemas fundamentales de los aspectos metodológicos y tipos de sesgos relacionadas a la obtención de datos que se tienen que atender para evitar y realizar una investigación de este tipo. Finalmente abordaremos los tipos de análisis estadísticos orientados a la estructura, nivel y variables contextuales.

Los estudios transculturales buscan dos objetivos relacionados entre sí (Grad & Vergara, 2003): por una parte buscan comprender la variación de la conducta humana en función de los factores biológicos, ecológicos, sociales, económicos, institucionales y políticos que la condicionan y por otra parte busca comprender los aspectos uniformes o culturalmente generales de esa conducta para probar la legitimidad de la generalización de los resultados y así estimar la universalidad de las leyes psicológicas. Asimismo estos estudios atraviesan por una disyuntiva, ya que mientras buscan por un lado la especificidad cultural, también busca la universalidad, estas orientaciones se reflejan en el Dilema de Malinowski, quien considera que cada cultura debe ser entendida en sus propios términos, lo cual viene a dar una iniciativa errónea al comparar incomparables.

Es así como se desglosan cuatro tipos de estudios transculturales, según sus objetivos: generalización de resultados, diferencias psicológicas, guiados por la teoría y de validación externa, estos estudios se enmarcan dentro de dos orientaciones principales: estudios orientados a la estructura y estudios orientados al nivel. Vergara y Balluerka (2000), definen estos estudios de la siguiente manera: 1. Estudios cuyo objetivo es la *generalización de resultados*, parten de una serie de hipótesis confirmatorias pero no incluyen factores contextuales. 2. Estudios de *diferencias psicológicas*, el cual es muy común en el ámbito de la investigación transcultural y su objetivo es exploratorio, por lo general no se incluyen variables contextuales y se utilizan explicaciones post-hoc para interpretar las diferencias transculturales. 3. Estudios *orientados por la teoría*, estos parten de hipótesis confirmatorias incluyendo además, factores contextuales en el diseño. 4. Estudios de validación externa, los cuales tienen el objetivo exploratorio, incluyendo factores contextuales en el diseño.

Ahora bien desde el punto de vista metodológico, este tipo de estudios plantean dos problemas fundamentales, por un lado conocer el grado de validez interna y por otro

asegurar la comparabilidad de los datos obtenidos. La validez interna y de constructo en la investigación transcultural debe reducir la amenaza de obtener resultados y ser atribuidos a factores culturales, mientras el criterio de comparaciones transculturales establece tres criterios de validez para las comparaciones transculturales: equivalencia funcional (metas similares), equivalencia conceptual (instrumentos de medida con el mismo significado) y equivalencia de medición (operacionalización de constructo, formulación de ítems y en la escala de medición en las culturas comparadas) (Grad & Vergara, 2003).

Otra parte importante para garantizar la comparación transcultural es el conocer y determinar el muestreo cultural y el muestreo de participantes. Los estudios transculturales utilizan tres estrategias para el muestreo de las culturas (Vergara & Balluerka, 2000): a) muestreo de conveniencia, donde el investigador selecciona una cultura en función de un criterio de conveniencia, los estudios que utilizan este sistema de muestreo se sitúan por lo común, en la categoría de estudios de diferencias psicológicas; b) muestreo sistemático, donde las culturas se seleccionan de forma sistemática y con objetivos claramente teóricos, estos estudios se sitúan en la categoría de diseños orientados por la teoría y diseños de generalización; y c) muestreo aleatorio, que consiste en seleccionar aleatoriamente las culturas de objeto de estudio, esta estrategia es apropiada para los estudios de generalización. Mientras que el muestreo de participantes es conveniente adoptar la técnica de muestreo aleatorio estratificado, que contribuya a controlar algunas de las diferencias culturales que no son objeto de estudio.

Una vez que hemos abordado los tipos de muestreo, es imprescindible conocer el método para la obtención de datos, en el cual intervienen dos tipos de sesgos que debemos prestar mucha atención para no cometer estos errores, estos son los sesgos en instrumentos y procedimientos y el sesgo en factores culturales.

Los sesgos de instrumentos o sesgos materiales hacen referencia a garantizar que el material que se utilizara para la obtención de datos, asegura la equivalencia en diferentes culturas, atendiendo a la similitud lingüística, semántica y funcional de los ítems del instrumento (Vergara & Balluerka, 2000). Según Grad y Vergara (2003), dentro de los sesgos relacionados a los procedimientos se debe garantizar, a priori: a) el desarrollo de los instrumentos, buscando la equivalencia conceptual y escalar, ya sea adaptando el instrumento o construyendo una nueva versión del instrumento; b)

traducción de los instrumentos, procurando la similitud lingüística en las diferentes versiones, es decir una traducción fiel de los instrumentos con la formulación equivalente de sus ítems; y c) análisis empírico preliminar, que permite verificar tanto la equivalencia funcional como la conceptual de los constructos e instrumentos en la diferentes culturas, por medio del estudio de la validez convergente y discriminante de los resultados y mediante técnicas de análisis estructural o el escalamiento multidimensional.

Referente a los sesgos relacionados con los procedimientos, se presentan cinco tipos usuales de problemas (Vergara & Balluerka, 2000): 1. Investigador o entrevistador como instrumento, este sesgo puede controlarse mediante el entrenamiento de entrevistadores pertenecientes a la misma cultura a la que pertenecen los sujetos, así como mediante el ajuste estadístico de las características de los entrevistadores; 2. Interacción entre entrevistador y entrevistado, donde la comunicación entre ambos debe ser clara y carente de ambigüedad; 3. Diferencia entre las muestras, que se refiere a la experiencia previa de los sujetos en la realización de pruebas, por lo cual las instrucciones deberán presentar ejemplos y ejercicios previos; finalmente, 4. Familiaridad con los procedimientos de la medición de la respuesta, y; 5. Familiaridad con el estímulo presentado, como estrategias de control pueden utilizarse una matriz monorasgo-multimétodo, así como procedimientos de ajuste estadístico de la familiaridad de los sujetos con el procedimiento y/o estímulo presentado.

Por ultimo tenemos los sesgos relacionados a factores culturales, que básicamente se refiere al sesgo de estilo de respuesta, donde se observa la tendencia del sujeto a responder sistemáticamente en una u otra dirección independientemente del contenido de ítem. Los estilos de respuesta son: sesgos de moderación, caracterizado por responder en el rango intermedio de la escala de medida; y sesgos de polaridad, que se refiere a la tendencia del sujeto de utilizar las categorías extremas (Grad & Vergara, 2003).

Referente al análisis de datos, existen dos estrategias según a que técnica de estudio este orientada, ya sean técnicas orientas a la estructura o técnicas orientas al nivel. Según Vergara y Balluerka (2000), las técnicas orientadas a examinar la equivalencia entre los constructos (orientadas a la estructura) son cuatro: 1. Análisis factorial exploratorio, 2. Modelo de ecuaciones estructurales, donde destaca el análisis

factorial confirmatorio y análisis de senderos, 3. Escalamiento multidimensional y 4. Análisis de cluster o conglomerados. Estas mismas autoras destacan dentro de las técnicas orientadas al nivel tres tipos de análisis: 1. La prueba T, 2. El análisis de la varianza y 3. El análisis de la regresión. Finalmente, una cuestión relevante que se tiene que controlar tanto en los estudios orientados a la estructura como orientados al nivel son las variables contextuales, donde las técnicas útiles para resolver esta cuestión son el análisis de la covarianza y el análisis de la regresión (Grad & Vergara, 2003).

CAPITULO III

LA FAMILIA EN LA ADOLESCENCIA

A la familia se le han atribuido tradicionalmente diversas funciones, entre las que destacan las siguientes: productiva, protectora, educativa, económica, religiosa, reproductiva, afectiva sexual, recreativa y de control, sin embargo estas funciones se han ido modificando con el paso del tiempo, donde parecen tener más fuerza las funciones económicas, educativas, sociales y afectivas (Marina, 2004). La familia es considerada como el agente más importante de transmisión de valores y principios, el núcleo que da sentido a la sociedad; todo ello con independencia de los diversos modelos familiares que pueden ser considerados (Megias & cols., 2002). Cuando la familia se encuentra con hijos en la etapa adolescente se da una situación peculiar debido a que se tiene que buscar un equilibrio familiar, para poder sincronizar la tendencia del sistema hacia la unidad, al mantenimiento de lazos afectivos y al sentimiento de pertenencia por una parte, y la tendencia hacia la diferenciación y la autonomía de los miembros singulares, por otra (Minuchin, 1974).

El contexto familiar mantiene la premisa básica de que el desarrollo de sus integrantes está influido por la calidad de las relaciones entre padres y adolescentes (Honess & Robinson, 1993). La calidad de estas relaciones determina, en buena medida, cómo los jóvenes negocian las principales tareas de la adolescencia, la postura en que se encuentran implicados en problemas comportamentales y la habilidad de establecer relaciones íntimas significativas y duraderas fuera del contexto familiar. En muchas ocasiones se producen desavenencias y conflictos dentro del ámbito familiar, pero hay que considerar que el hecho de que los adolescentes tengan distintas opiniones sobre cuestiones particulares en el ambiente familiar no es algo necesariamente negativo, sino que hay que valorarlo como una parte más del proceso de construcción de su propia identidad personal (Musitu & Cava, 2001).

Este capítulo está compuesto por distintos apartados que en su conjunto explicarán la composición familiar. El primer apartado considera las distintas definiciones que han superpuesto el concepto de familia hasta llegar a lo más actual retomado por distintos autores, para una mejor comprensión y, sobre todo, aplicación en términos de estudio. El siguiente subtema detalla cómo se ha transformado la familia en

el transcurso del tiempo, se refleja un cambio en la diversidad familiar así como las características de cada país donde se realiza la investigación, reconociendo la participación de la mujer en el ámbito laboral como influencia para el desarrollo de nuevas organizaciones familiares. También se analiza el funcionamiento familiar, se considera las funciones biológicas, sociales y culturales, destacando la función socializadora de la familia donde a través de este proceso se adquieren nuevas pautas de comportamiento e integración en el sistema social.

Asimismo, en este apartado se estudian los distintos estilos parentales, a partir de la función de socialización de la familia, considera la coerción/imposición y la aceptación/implicación de los padres, que aporta una variedad de tipologías familiares. Para concluir, se analiza los estresores y recursos familiares, se resalta las principales fuentes de estrés y recursos, dependiendo del ciclo de vida familiar. Finalizando con la propuesta de un modelo de adaptación familiar al estrés, donde se reconoce como objetivo facilitar el análisis de factores para la adaptación del sistema familiar ante situaciones estresantes y evitar problemas de adaptación psicosocial en sus miembros.

1. DEFINICIÓN DE FAMILIA

La importancia de la familia es innegable, resulta complicado hacer una definición debido a que se encuentra en constante debate, sobre todo cuando se reconocen las variaciones históricas y culturales, así como la diversidad familiar para exponer una sola definición que abarque la gran variedad de tipologías familiares. En los años 50 los estudiosos de las ciencias sociales fueron los primeros en aportar definiciones de familia, Lévi-Strauss (1949) atribuía a la familia como grupo social, tres características generales como rasgos esenciales: (1) tiene origen en el matrimonio, (2) está formada por el marido, la esposa y los hijos nacidos del matrimonio y (3) sus miembros están unidos por obligaciones de tipo económico, religioso y educativo, por una red de derechos y prohibiciones sexuales y por vínculos psicológicos y emocionales como el amor, el afecto, el respeto y el temor. Años más tarde, Gough (1971) define la familia como “una pareja u otro grupo de parientes adultos que cooperan en la vida económica y en la crianza y educación de los hijos, la mayor parte de los cuales o todos ellos utilizan una morada común”.

Además de estos rasgos definitorios prevalecen otros aspectos esenciales por descubrir de la idea de familia. La familia es la única institución que se encuentra presente en todas las sociedades conocidas, desde la más desarrollada hasta la más primitiva. En la familia, existe un sistema de obligaciones y derechos que no está controlado externamente, sino que se rige por los miembros que la constituyen. Más recientemente, Giddens (1991) considera la familia como un grupo de personas ligadas por nexos de parentesco, cuyos miembros adultos asumen la responsabilidad del cuidado y educación de los hijos, y Fernández de Haro (1997) señala que se trata de una unión pactada entre personas adultas con una infraestructura económica y educativa que facilita el desarrollo social de los hijos y que, generalmente, conviven en el mismo hogar. Las definiciones antes descritas admiten que las funciones básicas y universales de la familia derivan del campo biológico y se integra en los niveles cultural y social, constituyéndose en una unidad cooperativa que se encarga de la supervivencia, el cuidado y la educación de los hijos. Estos aspectos podrían verse reflejados en la mayoría de las familias, sin embargo hay elementos que se ubican en la idea de familia tradicional, dejando fuera otros tipos de familia que a su vez varían debido a las funciones que se modifican histórica y culturalmente.

Otro aspecto al cual se otorga gran importancia es el tipo de relaciones que se establece entre los miembros, que considera a la familia como un sistema de interacciones fundamentalmente afectivas entre las personas que la integran. Los lazos familiares implican un sentido de responsabilidad interpersonal y obligación hacia los otros más fuertes que las obligaciones impuestas por otros sistemas formales, tendiendo a la cooperación en oposición a la competitividad y el logro individual (Estévez, Jiménez & Musitu, 2007). Desde este punto de vista, la familia ha sido definida como “un sistema de relaciones fundamentalmente afectivas en el que el ser humano permanece largo tiempo, y no un tiempo cualquiera de su vida, sino el compuesto por fases evolutivas cruciales como la infancia y la adolescencia” (Nardone, Giannotti & Rocchi, 2003).

No obstante, estas características de familia no son universales puesto que es importante tomar en cuenta las diferencias demográficas, económicas y culturales que se dan en los distintos lugares del mundo y que implica, a su vez, la existencia de grandes discrepancias en los procesos de formación y transformaciones de las familias. Los distintos cambios que han tomado las familias en los últimos años han influido

reflejando una diversidad de tipologías familiares, como revisaremos a continuación haciendo hincapié en México y España.

2. TRANSFORMACIÓN DE LA FAMILIA: LA DIVERSIDAD FAMILIAR

La predominancia de algunos tipos de familia ha ido cambiando con el paso de las generaciones, un aspecto que no podemos dejar de lado para comprender mejor las situaciones donde se desarrollan los adolescentes de hoy. La diversidad de estructuras familiares se podrían deber a la transición demográfica correspondiente al período de la industrialización debido a que la familia experimentó cambios significativos, el paso de la vida en el campo a la ciudad significó la sustitución de la familia extensa por la nuclear como unidad funcional; la familia dejó de ser un lugar de trabajo para convertirse más bien en un refugio emocional (Skolnick, 1997). Los principales cambios que se produjeron en la estructura y funcionamiento familiar desde comienzos de la era industrial, según Worsley (1977), fueron:

- Constitución de la familia nuclear como unidad social funcional: se configuró cómo una unidad aislada de su clan de origen, aunque seguía manteniendo un contacto habitual con la familia extensa para tareas específicas, como la ayuda en la crianza de los hijos o la ayuda económica.
- Readaptación funcional de las familias al nuevo contexto social: determinadas funciones de la familia desaparecieron, como por ejemplo la educativa, que a partir de ese momento fue responsabilidad de instituciones formales.
- Intensificación de la división de roles familiares: el trabajo productivo en la casa o el campo se trasladó a la fábrica y esto contribuyó a marcar fuertemente la división laboral entre sexos; el varón era el responsable de trabajar fuera del hogar para mantener a la familia y la mujer quedaba a cargo de las tareas domésticas y de la crianza de los hijos. Asimismo, la familia comenzó a prestar más atención a la adecuada socialización de los hijos, cada vez menos numerosos.

Recientemente se han vivido distintos procesos en el entorno social, que originaron diversos cambios en la estructura familiar modificando las formas de organización; el hombre ya no es el único proveedor, la incorporación de la mujer en el ámbito laboral remunerado ha generado transformaciones culturales, que han sido denominados como “la revolución silenciosa” (Arriagada, 2007, p. 10). La creciente participación económica de las mujeres, ha permitido la independencia económica y la autonomía social para constituir y/o continuar en hogares sin parejas. Otra causa de estas transformaciones ha sido la reducción del número de hijos, donde inciden las uniones de pareja cada vez a mayor edad y el aplazamiento de la maternidad. Algunas de las variaciones de la familia han estado englobados bajo el término de “la segunda revolución demográfica”, según Lesthaeghe 1998 (Quilodrán, 2000, p. 11), donde las principales características son: postergamiento del matrimonio, incremento de la población que vive sola, aumento de la cohabitación conyugal, prolongación del periodo de residencia con los padres, incremento de la procreación fuera del matrimonio, aumento de la disolución voluntaria de uniones, elevación de las nuevas nupcias, entre otras.

Tradicionalmente se abordaba el estudio de la familia considerándola como un sistema social con tres roles básicos: esposa/madre, marido/padre e hijo/hermano (Vila, 1998), denominado como familia nuclear o conyugal en oposición a la familia extensa que incluye a más familiares: abuelos, tíos y primos. Estos tipos de familia han dado lugar a nuevas formas de convivencia: familias monoparentales, parejas gay, familias que viven en cohabitación o familias reconstituidas con hijos de uniones anteriores (Musitu & Herrero, 1994). En la siguiente tabla se presentan definiciones de las formas familiares más habituales en la actualidad.

Tabla 11. Diversidad de formas familiares

DIVERSIDAD DE FORMAS FAMILIARES
FAMILIAS NUCLEARES: Este tipo de familia está compuesto por un hombre y una mujer, unidos mediante matrimonio, y sus hijos.
COHABITACIÓN: Se trata de la convivencia de una pareja unida por lazos afectivos, pero sin el vínculo legal del matrimonio. Se denominan también “parejas de hecho” (“unión libre” en México).
HOGARES UNIPERSONALES: Hogares formados por una sola persona.
FAMILIAS MONOPARENTALES: Constituida por un padre o una madre que no vive en pareja.
FAMILIAS RECONSTITUIDAS: Se refiere a la familia que, rota después de un divorcio, se rehace con el padre –madre- que tiene a su cargo los hijos y su nuevo conyugue.

Fuente: Musitu & Cava (2001)

Asimismo se pueden considerar otras causas de estas transformaciones en la familia debido a múltiples factores como los cambios sociales, económicos, legales, demográficos y culturales. Estos factores no son totalmente independientes sino que están interrelacionados. Algunos de los factores son el descenso de los índices de natalidad, el envejecimiento de la población, la transformación en la formación de las familias y la transformación en la disolución de las familias. Estos cambios poseen algunas generalidades en los diferentes contextos de la población que se estudian en la presente investigación, así como ciertas particularidades. Una vez abordados los aspectos conceptuales es necesario enfocarnos a los aspectos históricos sobre la familia mexicana y la familia española que se analiza a continuación.

2.1. LA FAMILIA MEXICANA

El acelerado proceso de industrialización y urbanización registrado a principios del siglo XX en América Latina propició que el ajuste de las estructuras familiares a las nuevas circunstancias estuviera sujeto a presiones contradictorias. Por una parte, el patrón cultural donde el hombre como proveedor mantenía a la mujer en el hogar, y por otro lado, las dificultades económicas para satisfacer las necesidades del hogar propiciaron que la mujer complementara los ingresos de sus parejas. Además aunado a esos procesos se han de tomar a consideración los avances en los niveles educativos de la población y la rápida reducción de la fecundidad, que amplió la disponibilidad laboral de las mujeres casadas (Katzman, 1991). Estos cambios en el sistema familiar en diversos países de América Latina han estado vinculados a una flexibilización del sistema de roles familiares, debido a que la salida de la mujer al ámbito laboral contribuyó a cuestionar un ejercicio de autoridad familiar jerarquizado (Schmukler, 1996).

En América Latina las familias urbanas, durante el periodo 1990 al 2005, se han diversificado resaltando las familias compuestas, familias extensas, familias nucleares y hogares no familiares. Parte de las peculiaridades del matrimonio mesoamericano es: la unión de las parejas antecede al matrimonio civil y religioso, la edad del matrimonio suele ser muy precoz, la elección de pareja es decisión de los novios, el proceso que desemboca la unión de pareja es una forma de expresar que las mujeres no están solas y que las acompañan y las protegen, se trata de un mecanismo implícito de control y apoyo social a las mujeres (Arias, 2005).

Por su parte, la familia mexicana también ha ido evolucionando con el paso del tiempo, adoptando diversas formas culturales de las distintas comunidades indígenas, así como los cambios generados por la conquista y el proceso de colonización. La familia indígena estaba basada en la cooperación, la cohesión, la autosuficiencia y la solidaridad (Sandoval, 1984). Una serie de textos legales revelan cambios en los arreglos de parentesco y de familia entre los mexicas (pueblo indígena conocido en la historiografía como aztecas) durante el inicio del período colonial, haciendo énfasis en la familia nuclear como unidad social y moral, el cambio de un sistema de parentesco familiar por el de vínculos de sangre intergeneracionales y por último, el surgimiento de rangos más jerarquizados y definidos por género (Kellogg, 2005). La conquista implicó la destrucción y modificación de los núcleos originales en términos de mestizaje. La destrucción de la pareja marital y la familia existente antes de la Conquista y la formación de nuevos patrones familiares. Por estas diversas situaciones que se han vivido en la historia de México es necesario reconocer que no existe solamente una cultura en México, y mucho menos un mismo modelo familiar mexicano (Sandoval 1984).

Recientemente, se han venido desarrollando cierto tipo de transformaciones familiares, resaltando los roles de género, a partir de la identidad masculina o femenina se conforman diferentes relaciones y comportamientos. Los estudios recientes en cuanto al género (Rojas, 2008) han venido a hacer visibles las inequidades existentes entre hombres y mujeres, donde se le ha atribuido a la mujer el hecho de reproducción y maternidad, mientras que al varón se ha caracterizado por una masculinidad dominante como de autoridad y proveedores del hogar. El mundo familiar se ha modificado sustancialmente entre 1950 y los inicios del siglo XXI, dividido en dos regímenes sociodemográficos: uno de alta fecundidad entre 1950 y 1970, y otro de declinante crecimiento demográfico, desde finales de los setenta (Ariza, de Oliveira, 2006). Aunado al contexto histórico y social, podremos comprender mejor cómo se desarrollan las dinámicas familiares. La creciente participación de la mujer en el ámbito económico le ha permitido, con el paso del tiempo, aumentar la toma de decisiones y organización del hogar dirigido por ellas. Como se puede ver en la siguiente tabla se observa el aumento de hogares con jefatura femenina.

Tabla 12. Hogares con jefatura masculina y femenina

HOGARES JEFATURA MASCULINA Y FEMENINA EN MÉXICO			
	1990	2000	2005
Total de hogares	16 202 845	22 268 916	24 803 625
	100%	100%	100%
Hogares con jefatura masculina	13 397 357	17 671 681	19 085 966
	83%	79%	77%
Hogares con jefatura femenina	2 805 488	4 597 235	5 717 132
	17%	21%	23%

Fuente: Elaboración propia a partir del INEGI

(<http://www.inegi.org.mx/Sistemas/temasV2/Default.aspx?s=est&c=17484>)

Las transformaciones ocurridas a finales del siglo XX y principios del XXI han favorecido la modificación de la vida familiar en México, debido a las continuas crisis económicas que han provocado que un mayor número de integrantes de la familia se incorpore en el ámbito laboral.

La incorporación de la mujer en el mundo laboral, además de conllevar una aportación monetaria, ha venido a significar un importante cambio de papeles, desplazando al hombre como el único proveedor, contraviniendo una nueva reorganización en la responsabilidad compartida en cuanto al trabajo doméstico y crianza de los hijos, destacando que estos cambios permanecen sin mayores modificaciones (Rojas 2008, p. 68).

Las variaciones que ha sobrellevado la familia en los últimos tiempos han sido hasta cierto punto evidentes, no obstante se conoce poco sobre los tipos de familias en México, así como sus características. Los datos registrados oficialmente por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía en México hacen referencia al tipo de hogares, comprendiendo a la unidad de persona(s) que residen en la misma vivienda y comparten el gasto común, dividido en hogares familiares y no familiares. Los hogares familiares se compone de nucleares representando un 68% y extensos (incluyendo hogares ampliados, compuestos y no específicos) con 24%, y los hogares no familiares se clasifica en corresidentes (menos del 1%) y unipersonales con 7% (II Censo de Población y Vivienda, 2005, en Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, INEGI 2006). Si bien el retomar el concepto de hogar dentro de las estadísticas nacionales ha sido una fuente importante de información ayudando principalmente a comprender la dinámica demográfica, no está fundado en la comprensión de la familia

como tal. Ahora bien, nos queda por analizar cómo han sido estos cambios en Europa, especialmente el caso particular de España.

2.2. LA FAMILIA ESPAÑOLA

A mediados del siglo XVIII se inicia en Francia un proceso de transformación en las tendencias demográficas de la población, que después se irían conociendo en los demás países europeos a lo largo del siglo XIX o comienzos del siglo pasado, este proceso es conocido como “transición demográfica” (Quilodrán, 2003). La familia ha cambiado, Europa ha sido testigo de variaciones importantes, debido a las formas familiares que van desde la conyugal, las parejas que cohabitan, las familias monoparentales, etc. (Garrido, 2000). En la Unión Europea, a pesar de la evolución de las estructuras domésticas, el hogar familiar predominante es el compuesto por dos adultos con hijos (sin ser necesariamente los padres biológicos), ocupando un 24.6 por ciento de la población según EUROSTAT¹ (2010, p. 84).

En Europa, esta situación de cambio se refleja en un movimiento ideológico general de desinstitucionalización de la familia en su acepción tradicional de familia nuclear, que se expresa con unas características y peculiaridades diferentes según el país y la cultural. Las nuevas formas de familia responden a la denominada sociedad post-materialista, caracterizada por el cambio de valores de las actuales poblaciones occidentales, estos valores se refieren a la auto-expresión, la tolerancia, la igualdad, la libertad y la calidad de vida (Del Campo, 2004); valores que son asumidos en el ámbito familiar y se reflejan en la adopción de hábitos sustancialmente diferente a las épocas anteriores.

En el caso de España, la estructura de autoridad y la toma de decisiones dentro de la familia cambiaron a partir de los años sesenta. En la década de los setenta, el sistema dictatorial español estaba perdiendo cada vez más su legitimidad, la vieja pedagogía autoritaria y la iglesia fueron perdiendo el apoyo de los ciudadanos, lo que supuso un cambio en las relaciones paterno-filiales y en el estilo educativo (Romero, 2006, p. 103). La familia española, en la segunda mitad del siglo XX, experimentó numerosos cambios, primero con el proceso de desarrollo económico y de industrialización iniciado en los años setenta, y después con la transición a la

¹ *Statistical Office of the European Communities*, Oficina Estadística de la Comisión Europea.

democracia y su consolidación (Del Campo & Rodríguez, 2002). Si la primera transición demográfica produjo grandes cambios estructurales en la sociedad humana como la industrialización, la urbanización, la secularización y la alfabetización, ahora la llamada “segunda transición demográfica” ha sido y es eminentemente cultural; empezó a percibirse cuando en los años setenta se difundió la “revolución silenciosa”, que es el antecedente de la formulación teórica desarrollada en los años ochenta y noventa. (Del Campo, 2004).

Cabe destacar que el desarrollo de la economía en la década de los sesenta, debido a la mayor concentración de la población en las ciudades, al incremento del sector industrial en detrimento del sector agrario y al aumento del número de mujeres con trabajos remunerados fuera del hogar, marcó un cambio social e ideológico notorio que también influyó en las dinámicas familiares (Simón, 2000). Según Simón, la mejora en las condiciones económicas de vida de los españoles modificó la familia en tres aspectos principalmente: la transformación progresiva de la estructura de autoridad dentro de la misma, la mayor libertad en la elección de la pareja y la mayor permisividad de las relaciones sexuales prematrimoniales. Unos años más tarde, en la Constitución española de 1978, se regularon legalmente otros aspectos con importantes repercusiones en la familia, como la despenalización de la venta de anticonceptivos, la aprobación de la igualdad de los derechos de hombres y mujeres en el matrimonio, la legalización del divorcio y la aprobación de la igualdad legal de todos los hijos nacidos tanto dentro como fuera del matrimonio.

De este modo, la familia ha atravesado coyunturas históricas que le influyen, los tres grandes procesos que debemos considerar son (Chacón, 2008, pp. 204-205): “el cambio de lo privado a lo público, de lo religioso a lo profano y de la familia al Estado”. Así pues, no es necesario casarse para formar una familia, ni la unión de dos personas de sexo opuesto para la reproducción biológica y la construcción de la unidad familiar. Ahora la mujer ha conseguido la autonomía personal, y la no dependencia por medio de la formación, el acceso a los puestos de trabajo y la capacidad e independencia económica.

En la actualidad, al menos en las sociedades occidentales, existe un panorama familiar muy distinto y sobre todo considerablemente más plural al de unos años atrás, en el que la familia constituye un sistema social diversificado conformado por

numerosos tipos de familia diversas. Específicamente, aunque en España la familia nuclear sigue representando el 55% del total, las familias sin hijos (18%) y los hogares unipersonales (15%) están cobrando protagonismo, según los datos aportados por Simón (2000). De este modo, los cambios familiares que han acontecido en las últimas décadas muestran las posibles respuestas a las incógnitas sobre las familias actuales, reflejando una gran diversidad de formas familiares. Con este análisis se pretende considerar las características particulares de cada lugar de estudio de la presente investigación. Lo más significativo no son las diferentes formas de familia, sino el hecho de que en su interior se desarrollan determinados recursos que cumplen funciones establecidas para el bienestar psicosocial de los seres humanos. Ahora bien, se analizarán las funciones de la familia y posteriormente se presentan los estilos parentales.

3. FUNCIONES DE LA FAMILIA

El funcionamiento familiar es definido como el conjunto de rasgos que caracterizan a la familia como sistema, y que explican las regularidades encontradas en la forma en que el sistema familiar opera, evalúa o se comporta (McCubbin & Thompson, 1987). De tal forma, podemos afirmar que el ajuste de los hijos adolescentes dependerá en gran medida del sistema familiar al que pertenecen, donde se suscite un contexto familiar positivo, con un buen funcionamiento y buena comunicación familiar, existe mayor probabilidad en que el adolescente adquiera mayores fortalezas y mucho menos debilidades para implicarse en comportamientos de riesgo o poco saludables (Estévez & cols., 2007).

A la unidad familiar se le distingue una serie de funciones que son imprescindibles para el desarrollo social. En la sociedad tradicional se ha discutido y analizado las funciones esenciales de la familia, se citan, entre otras: la sexual, la reproductiva y la educativa. Sin embargo, estas funciones no se satisfacen necesariamente dentro del grupo familiar. De esta forma son dos las funciones irrenunciables de la familia: a) función educadora afectiva y b) función socializadora autónoma (Aguirre, 1994). Asimismo, otros autores, mencionan que las funciones básicas son: la procreadora, la de prestación de cuidados, la socializadora y la educadora, agregando la función determinante y caracterizadora que es el de dar amor

(Valiño, 2006). En sí, la familia tiene que cumplir con las funciones básicas que la sociedad espera de ella: cuidado, socialización, afecto, reproducción y estatus (Monroy, 2002). De manera más detallada, así muestra Colom (1993, p. 230) las funciones de la familia:

Ilustración 7. Funciones de la familia



Al respecto, Morán (2004, p. 21) refiere que en la sociedad tradicional la familia ha tenido la función de procreación y socialización de los hijos, además de supervisar el comportamiento sexual, determinar la clase social y proporcionar apoyo moral y afecto. Recientemente, Montoro (2004) sugiere que la familia ordena seis aspectos claves de la vida en sociedad: 1. Regula la conducta sexual, imponiendo ciertas reglas de comportamiento; 2. Ordena la reproducción, brindando apellidos; 3. Ordena los comportamientos económicos básicos, como la alimentación, producción y consumo; 4. Se encarga de educar y enseñar a comportarse en sociedad; 5. Regula y canaliza los afectos y sentimientos, siendo el espacio donde se expresan los sentimientos íntimos; y 6. Ordena las relaciones entre generaciones, permitiendo el relevo generacional.

Es evidente que la familia actual sigue cumpliendo una función económica importantísima. Realmente, el hogar familiar es una unidad económica, no tanto por sus funciones de producción como sucedería en periodos previos, sino por sus funciones de consumo. Debemos tener presente que la familia se caracteriza, entre otras cosas, por poner sus recursos en común (Alberdi, 1992) y que en el momento actual es la institución que está permitiendo soportar el coste social del desempleo de jóvenes y adultos, ya que la red de parentesco familiar es, sin duda, la mejor red de protección social.

Otra característica esencial de la familia es su capacidad para generar una arquitectura de relaciones basadas en el afecto y el apoyo, con un claro efecto positivo

con el bienestar psicológico de todos sus integrantes. En este sentido, Musitu, Román y Gutiérrez (1996) sostienen que la familia, a través de las relaciones de afecto y apoyo mutuo entre sus miembros, cumple varias funciones psicológicas para las personas; así, por ejemplo, mantiene la unidad familiar como grupo específico dentro del mundo social, genera en sus integrantes un sentido de pertenencia y proporciona un sentimiento de seguridad, contribuye a desarrollar en sus miembros una “personalidad eficaz y una adecuada adaptación social” promoviendo la autoestima y la autoconfianza, permite la expresión libre de sentimientos y establece mecanismos de socialización y control del comportamiento de los hijos a través de las prácticas educativas utilizadas por los padres.

Una de las funciones ampliamente reconocidas de la familia es la función de socialización, por medio del cual las personas adquieren valores, creencias, normas y formas de conductas apropiadas. La importancia de la familia no se reduce a la socialización de los hijos, sino a lo largo de toda la vida desde la infancia hasta la vejez, la familia suele ser la principal fuente de apoyo (Musitu & Cava, 2001). Esta última función de socialización es sin lugar a dudas una de las funciones más ampliamente reconocidas de la familia. La socialización suele definirse como el proceso mediante el cual las personas adquirimos los valores, creencias, normas y formas de conducta apropiadas en la sociedad a la pertenecemos (Musitu & Cava, 2001). A través de ellas las personas aprendemos los códigos de conducta de una sociedad determinada, nos adaptamos a ellos y los cumplimos para el buen funcionamiento social (Paterna, Martínez & Vera, 2003). La meta final de este proceso es, por tanto, que la persona asuma como principios-guía de su conducta personal los objetivos socialmente valorados, es decir, que llegue a adoptar como propio un sistema de valores internamente coherente que se convierta en un ‘filtro’ para evaluar la aceptabilidad o incorrección de su comportamiento (Molpeceres, Musitu & Lila, 1994).

Ahondando en la función de socialización, podemos decir que ésta comprende dos aspectos fundamentales: un aspecto de contenido y un aspecto formal. El aspecto de contenido hace referencia a los valores inculcados en la familia, que dependerán de los valores personales de los padres y del sistema de valores dominante en el entorno sociocultural más amplio. Por otro lado, el aspecto formal se conoce con el nombre de disciplina familiar y hace referencia a las estrategias y mecanismos familiares que se utilizan para transmitir los contenidos de la socialización. Estas estrategias y

mecanismos presentan una gran variedad de unas familias a otras, por lo que para su mejor comprensión se han desarrollado distintas tipologías de los estilos parentales de socialización, como veremos en seguida.

4. ESTILOS PARENTALES

Un aspecto más a considerar cuando se profundiza el tema de la familia, son los distintos estilos de socialización familiar o parental que nos ayudan a comprender cómo se determinan las formas de educación y comportamiento dentro y fuera del ámbito familiar. El estilo parental puede definirse como “una constelación de actitudes hacia el hijo que, consideradas conjuntamente crean un clima emocional en el que se expresan las conductas de los padres” (Musitu, 2002). La mayoría de las investigaciones acerca de los estilos parentales destacan dos factores que explican la mayor parte de la variabilidad de la conducta disciplinar, y aunque cada autor utiliza distintos términos, la similitud de las dimensiones propuestas es notable, pudiendo unificarse en los términos: apoyo parental (afecto y cariño versus hostilidad) y control parental (permisividad versus rigidez). El apoyo parental es descrito por Musitu y Molpeceres (1992) como la conducta manifestada por un padre o madre hacia su hijo que hace que este último se sienta cómodo en presencia de él, confirmándoles que es aceptado y aprobado como persona. Por otra parte, el control o intento de control parental se refiere al grado de esfuerzo que el padre o madre hace por influir en su hijo, más incluso que el grado de control realmente logrado (García, 2004). En función de estos dos factores, se han descrito distintas tipologías de estilos disciplinares para, a partir de ellas, poder analizar los antecedentes y consecuentes de las diversas formas de socialización en los hijos.

Uno de los primeros acercamientos al estudio de los estilos parentales es la aportación de Erikson (1963), quien destacó dos dimensiones de análisis en las conductas paternas de socialización: (1) proximidad/distancia, que se refiere a la cantidad de afecto y aprobación que los padres dan a sus hijos y (2) permisividad/restricción, que hace referencia al grado en que los padres limitan las conductas y expresiones de sus hijos. Erikson considera que ambas dimensiones son relativamente independientes, puesto que un padre puede ser muy cálido y a la vez restrictivo e, igualmente, una madre puede ser fría y muy permisiva. Estas dos dimensiones propuestas por Erikson se han ido disgregando con el paso del tiempo, dando lugar a nuevas propuestas de tipologías.

Otro estudio clásico sobre estilos parentales es el de Baumrind, quien a finales de los 70 distingue tres estilos de crianza: (a) padres autoritarios, cuando los padres valoran la obediencia y restringen la autonomía del hijo, (b) padres permisivos, cuando los padres no ejercen prácticamente ningún tipo de control sobre sus hijos y les conceden toda la autonomía posible, siempre que no se ponga en peligro la supervivencia física del hijo, y (c) padres autoritativos, que se sitúa en un punto intermedio: los padres intentan controlar la conducta de sus hijos sobre la base de la razón, más que a través de la imposición (Baumrind, 1978). Años más tarde Maccoby y Martin (1983) redefinen esta tipología en función de las dimensiones de responsividad y exigencia, agregando un estilo más (Vallejo, Osorno & Mazadiego, 2008), el estilo negligente, cuando los padres tienden a limitar el tiempo que inviertan en las tareas parentales y sólo se preocupan de sus propios problemas; proporcionan poco apoyo y afecto y establecen escasos límites de conducta a sus hijos.

En esta misma década encontramos el trabajo de Musitu y Gutiérrez (1985), quienes proponen tres dimensiones fundamentales de la disciplina familiar: (1) la disciplina inductiva o de apoyo, integrada por la afectividad, el razonamiento y las recompensas materiales, (2) la disciplina coercitiva, definida por la coacción física, la coerción verbal y las privaciones, y (3) la disciplina indiferente o negligente, conformada por los factores de indiferencia, permisividad y pasividad. En un estudio posterior, Musitu y Herrero (1994) destacan tres categorías relevantes para la percepción de las prácticas de socialización parentales: 1) si dichas prácticas denotan apoyo o rechazo para el adolescente, 2) si revelan alto o bajo grado de implicación en la vida del hijo y 3) si hacen uso de mecanismos de control como la reprobación o más bien como la coerción y el castigo.

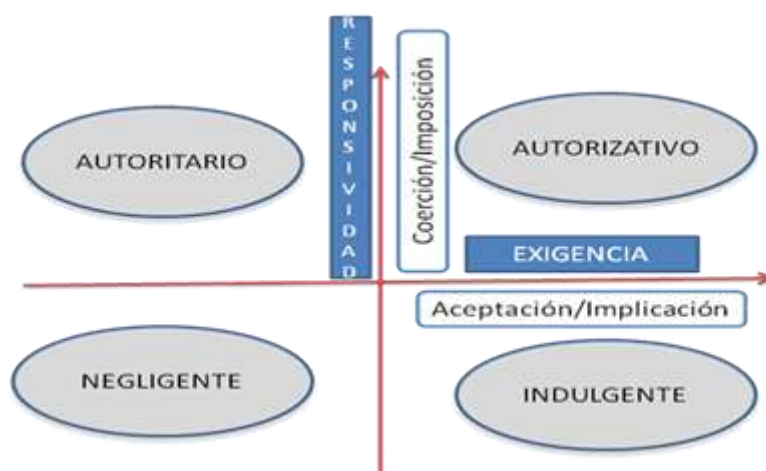
Megías y colaboradores (2002, pp. 23-24) clasificaron los modelos de relación familiar basada en la organización y el reparto de funciones: familia familista-endogámica, es el tipo de familia en sí misma y un tanto distante de lo que ocurre afuera; familia conflictiva, es un tipo de familia en la que se dan conflictos entre padres e hijos, la comunicación es mala y los padres manifiestan cierta rigidez y se sienten desbordados; familia nominal, es en la que se da una coexistencia entre padres e hijos pacífica pero no participativa y en la que se evitan los conflictos; familia adaptativa, es donde hay una buena comunicación, con capacidad para transmitir opiniones y creencias. Como podemos percatarnos la comunicación existente en la familia, así como

los diferentes conflictos y formas de afrontarlos será lo que determine los distintos modelos familiares.

Recientemente Musitu y García (2001) han propuesto una nueva tipología de estilos de socialización parental, incorporando las aportaciones de estudios anteriores. Esta tipología se establece a partir de dos dimensiones: implicación/aceptación y coerción/imposición. Los padres con altos niveles de implicación/aceptación muestran afecto y cariño a sus hijos cuando se comportan adecuadamente y, en caso de que su conducta no sea la correcta, tratan de dialogar y razonar con él acerca de lo poco adecuado de su comportamiento. Por el contrario, los padres con bajos niveles de implicación/aceptación suelen mostrar indiferencia ante las conductas adecuadas de sus hijos y, cuando la conducta de estos es inadecuada, no razonan con ellos ni les expresan sus opiniones o juicios; estos padres se muestran muy poco implicados con el comportamiento de sus hijos, tanto si éste es correcto o no.

Por otra parte, es probable que algunos de estos padres poco implicados utilicen técnicas coercitivas con sus hijos cuando estos se comportan de modo incorrecto. De hecho, la segunda dimensión considerada, coerción/imposición, es independiente del grado de implicación de los padres. Esto es, un padre puede mostrar implicación y aceptación hacia su hijo y, al mismo tiempo, ser coercitivo o no con él. De este modo, los padres con altos niveles de coerción/imposición, cuando el hijo no se comporta como ellos desean e independientemente de que razonen o no con él, tratan de coaccionarle para que no vuelva a realizar esa conducta. La coacción puede ser física, verbal o puede consistir en privarle de alguna cosa de la que normalmente disponga. A partir de estas dos dimensiones, implicación/aceptación y coerción/imposición, Musitu y García desarrollan el siguiente modelo bidimensional que da lugar a cuatro estilos parentales.

Ilustración 8. Modelo bidimensional de socialización y tipologías familiares



Fuente: Musitu y García (2004)

Las características principales de estos estilos de socialización son (Estévez, Jiménez & Musitu, 2007):

- a) Estilo autorizativo, caracterizado por una alta aceptación/implicación y una alta coerción/imposición. Los padres que utilizan mayoritariamente este estilo suele mostrar agrado a sus hijos cuando se comportan adecuadamente, son buenos comunicadores y fomentan el diálogo, respetan a sus hijos y los escuchan. Por otra parte, cuando el hijo se comporta de forma incorrecta, estos padres combinan la utilización del diálogo y el razonamiento con la coerción y el control.
- b) Estilo autoritario, caracterizado por baja implicación/aceptación del hijo(a) y el alto nivel de coerción/imposición. Estos padres son muy exigentes con sus hijos y, al mismo tiempo, muy poco atentos a sus necesidades y deseos. La comunicación es mínima, unilateral de padres a hijos y suele expresarse en términos de demandas. Los padres autoritarios valoran la obediencia e intentan modelar, controlar y evaluar la conducta y actitudes del hijo. Además, son generalmente indiferentes a las demandas de los hijos de apoyo y atención.
- c) Estilo indulgente, caracterizado por su alta aceptación/implicación y su bajo grado de coerción/imposición. Estos padres son tan comunicativos con sus hijos como los padres autorizativos, pero cuando el hijo se comporta de manera incorrecta no suele utilizar la coerción y la imposición, sino que únicamente utilizan el diálogo y el razonamiento como instrumentos para establecer los límites a la conducta de sus hijos.

d) Estilo negligente, caracterizado por una baja aceptación/implicación y una bajo nivel de coerción/imposición. Se trata, por tanto, de un estilo donde prima la escasez tanto de afecto como de límites. Los padres negligentes otorgan demasiada independencia a sus hijos, tanto en los aspectos materiales como en los afectivos. Cuando los hijos se comportan de modo adecuado se mantienen indiferentes, y cuando trasgreden las normas no dialogan con ellos ni tampoco restringen su conducta mediante la coerción y la imposición. Estos padres apenas supervisan la conducta de sus hijos, no interactúan ni dialogan con ellos, son poco afectivos y están poco implicados en su educación.

Es importante señalar que todas las familias y todos los padres y madres comparten algún rasgo de los estilos parentales descritos aunque, por supuesto, pueden producirse desplazamientos de un estilo a otro en una misma familia en función de las circunstancias, las necesidades, el estado de ánimo paterno y el momento evolutivo del hijo. No obstante, haciendo la salvedad de que puede haber variaciones, de que toda tipología es una simplificación y de que las familias “prototipo” o los “tipos puros” no existen, es cierto que si observamos las regularidades existentes en las conductas y normas de cada familia, sí podemos situarlas más próximas a un estilo que a otro. Además, se ha encontrado consistencia y coherencia de los estilos parentales a lo largo del tiempo (Molpeceres, 1991; Musitu & Lila, 1993). Por último, merece la pena destacar que, a pesar de las distintas denominaciones de los estilos parentales, todas las dimensiones y tipologías existentes en la literatura científica tienen mucho en común unas con otras, lo que nos hace pensar que las dimensiones disciplinares podrían tener una considerable generalidad transcultural (Blatny & cols., 2005; Musitu, Román & Gracia, 1988; Musitu & cols., 2001).

Por lo tanto, es fundamental que durante la adolescencia los padres ejerzan un control razonable y razonado con los hijos. En la infancia, la relación paterno-filial es mucho más asimétrica, de modo que los padres utilizan su poder y autoridad para imponer sus estándares, el hijo reconoce esta autoridad en sus padres y ajusta su conducta a lo que éstos consideran como correcto e incorrecto (Lackovic-Grgin & Dekovic, 1990). Debido a que las relaciones se transforman a lo largo del ciclo de vida familiar se generan ciertos estresores y recursos en la familia que favorecen o perjudican el ajuste psicosocial de sus integrantes, tema que estudiaremos a continuación.

5. ESTRESORES Y RECURSOS FAMILIARES

La familia debe adaptarse de forma casi permanente a pequeños y grandes cambios. Por una parte, debe introducir modificaciones en su funcionamiento como consecuencia del desarrollo evolutivo de sus miembros. Además, la familia también debe adaptarse a circunstancias no relacionadas con su funcionamiento y sus relaciones familiares y que, sin embargo, obligarán igualmente al sistema familiar a introducir cambios en su organización, sus relaciones o su estructura de poder. Las tensiones que afronta la familia son, por tanto, numerosas, complejas y variadas, y van desde las tensiones derivadas del exceso de trabajo, hasta la ruptura del matrimonio o el incremento de los problemas de salud en los integrantes de la familia. De esta misma forma la familia dispone de ciertos recursos que podrá utilizar para sobrellevar ciertas situaciones estresantes en su núcleo familiar.

5.1. ESTRÉS FAMILIAR

Para iniciar este apartado debemos distinguir entre las situaciones estresantes y la percepción del estrés. Se distingue entre la situación misma (enfermedad grave del algún miembro de la familia o la existencia de graves conflictos entre los padres y sus hijos adolescentes) y el hecho de que la familia perciba esta situación como un momento difícil, pero del que se saldrá adelante, o bien, como una situación que desborda sus capacidades y que probablemente no superarán. Habitualmente se distinguen dos tipos de estresores: los normativos y los no normativos. El estresor de tipo normativo ocurre en un momento determinado en el ciclo de vida familiar, estos estresores están ya tipificados, son situaciones esperadas, ya que se trata de cuestiones nuevas que comúnmente son advertidas previamente por otros familiares o amigos, o bien son vistas en otras familias cercanas, y no llegan a afectar significativamente al desarrollo familiar. Por contraparte se tienen los estresores no normativos, son las situaciones que no tienen que ocurrir necesariamente a todas las familias, ni en un determinado tiempo, este tipo de estresor son situaciones inesperadas, de abrupta aparición, generalmente, y con la suficiente importancia como para provocar cambios en el funcionamiento familiar (Musitu & Cava, 2001).

En cuanto a la duración que puede existir en cualquiera de los dos tipos de estresores (normativo y no normativo) es importante distinguir que, a mayor tiempo de duración del estresor es probable que se convierta en estresor crónico. Cuando se

presenta los estresores crónicos se pueden manifestar distintas repercusiones en el sistema familiar, ya que los recursos que va adoptando la familia pueden agotarse debido al tiempo tan prolongado del estresor. Este tipo de dificultades no solo recae en el funcionamiento familiar, sino que llega a afectar la salud de los miembros de la familia (Rodríguez-Marín, 1995). Del tal manera, los estresores pueden ser normativos o no normativos, crónicos o de una duración breve, y también, positivos o negativos. No todos los estresores tienen que ser situaciones negativas; también pueden ser sucesos positivos (recibir una gran cantidad de dinero no esperada o cambiar a un mejor trabajo). Lo que define a una situación como estresante, es el hecho de que se trata de un suceso que obliga a introducir algún tipo de cambio o reestructuración en el funcionamiento familiar. En este sentido, McCubbin y sus colaboradores (1983) han descrito las tensiones familiares más habituales y han analizado la frecuencia con la que se producen en cada momento del ciclo vital de la familia.

Tabla 13. Fuentes de estrés y tensiones familiares más frecuentes

Fuente de estrés	Categorías que incluye
1. Tensiones intrafamiliares	a) Incremento de las tareas domésticas sin hacer b) Problemas emocionales de alguno de los miembros de la familia c) Aumento de las dificultades sexuales entre esposos d) Conflictos entre la pareja e) Conflictos entre padres e hijos
2. Tensiones económicas	a) Cambios en las condiciones económicas, políticas o sociales que afectan a la familia b) Compra de algún artículo de alto valor económico (por ejemplo, una casa, un coche) c) Gastos médicos y odontológicos d) Gastos de comida, ropa, servicios o reparaciones de la casa
3. Transiciones y tensiones laborales	a) Cambio de trabajo b) Despido, abandono del trabajo
4. Enfermedad y necesidad de cuidados	a) Enfermedad o lesión grave de alguno de los esposos b) Enfermedad de un pariente o amigo cercano
5. Pérdida de seres queridos	a) Muerte de uno de los padres b) Muerte de un pariente cercano al esposo/a c) Muerte de un amigo cercano a la familia

Fuente: McCubbin, Patterson & Lavee (1983)

Esta breve enumeración de los principales tipos de tensiones familiares, aunque sin duda no es una clasificación exhaustiva, sí nos aporta una imagen bastante nítida de la gran cantidad de cambios, presiones y tensiones por la intensidad emocional de sus relaciones y su relativa duración temporal y su heterogeneidad. El grado de ajuste de cada familia a todos estos cambios, conflictos y tensiones difiere en gran medida, como

también difieren el tipo de tensiones más frecuentes en cada etapa evolutiva de la familia. Por su parte, Arriagada (2004) indica que se componen cinco etapas del ciclo de vida familiar: 1. Pareja joven sin hijos: parejas que no han tenido hijos y en la cual la mujer tiene menos de cuarenta años; 2. Ciclo de inicio de la familia: corresponde a familias que sólo tienen hijos menores de seis años; 3. Ciclo de expansión o crecimiento: corresponde a familias cuyos hijos menores tienen doce años o menos; 4. Ciclo de consolidación y salida: familias cuyos hijos menores tienen trece años o más; 5. Pareja mayor sin hijos (nido vacío): parejas sin hijos donde la mujer tiene más de cuarenta años.

McCubbin y colaboradores (1983) también han analizado el tipo de tensiones más habituales en cada fase del ciclo familiar: 1. Parejas jóvenes sin hijos, 2. Familias con hijos de edad preescolar, 3. Familia con hijos de edad escolar, 4. Familias con adolescentes, 5. Familias con un hijo adulto, 6. Familias “nido vacío”, y 7. Familias de jubilados. Así, en las parejas jóvenes sin hijos las tensiones laborales son su principal fuente de estrés, los conflictos en relación tienen una baja frecuencia, y suelen atribuirse al necesario ajuste mutuo de expectativas y funciones. Igualmente, las dificultades debidas a enfermos o al cuidado de familiares enfermos son mínimas. Sin embargo, con el nacimiento de los hijos las dificultades y tensiones intrafamiliares comienzan a incrementarse, hasta alcanzar su punto máximo en la etapa de las familias con hijos adolescentes.

Por otra parte, es interesante señalar cómo las tensiones de tipo económico acaparan una buena parte las preocupaciones y conflictos de las familias en las distintas etapas de su ciclo vital. Por último, las familias constituidas por personas de mayor edad las dificultades y las preocupaciones relacionadas con la enfermedad y la pérdida de seres queridos se incrementan considerablemente. Este tipo de estresores es poco frecuente en familias con hijos pequeños, pero va adquiriendo cada vez mayor relevancia conforme la familia, y sus integrantes, avanzan a lo largo de la vida. Las tensiones descritas en cada etapa son las más frecuentes, pero no tienen por qué reflejar la realidad de todas las familias que se encuentren en esa fase de su ciclo familiar. Teniendo claro las tensiones o estresores que se presentan en una familia, ahora se analizan los recursos con los que puede disponer la familia, estos recursos son los que favorecen a las familias para afrontar sin grandes dificultades las tensiones y conflictos que se puedan ir presentando.

5.2. RECURSOS FAMILIARES

El funcionamiento familiar puede disminuir las dificultades en la relación con los hijos adolescentes, mejorar el bienestar psicosocial de las personas mayores o prevenir problemas y nuevas rupturas en familias reconstituidas. En todos estos casos, el apoyo, el afecto, la calidad de la comunicación, el diálogo, la expresión de los sentimientos, el respeto mutuo y la capacidad de la familia y de integrantes para introducir cambios en su funcionamiento parecen ser elementos decisivos. La familia con hijos adolescentes necesita ir respondiendo a las demandas del hijo de una mayor autonomía y de una mayor implicación en la toma de decisiones familiares; deben modificarse los estilos de socialización familiar y, en concreto, el grado y tipo de control porque el adolescente ya no responde a los viejos intentos de control paterno y comienza a cuestionar la autoridad de los padres.

En términos generales, los recursos que contribuyen a que la familia sea capaz de afrontar sin grandes dificultades sus tensiones y conflictos, son similares en cada etapa evolutiva. No obstante, existen algunos estudios que han analizado los recursos específicos que pueden ser especialmente útiles en cada etapa del ciclo familiar. Olson y colaboradores (1983) detallan los principales recursos que pueden reducir el estrés, dependiendo de la etapa del ciclo familiar, como se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 14. Recursos que ayudan a reducir el estrés en cada etapa familiar

Etapas del ciclo familiar	Principales recursos que pueden reducir el estrés familiar
<i>Parejas jóvenes sin hijos</i>	<ul style="list-style-type: none">· La existencia de un acuerdo familiar en relación con las competencias que corresponden a cada miembro de la pareja· La calidad en la comunicación de la pareja· La satisfacción con las actividades de ocio· Las habilidades para el manejo de la economía doméstica· La compatibilidad entre los miembros de la pareja· Las prácticas de salud personal
<i>Familias con hijos en edad escolar (hijo mayor de 0 a 5 años)</i>	<ul style="list-style-type: none">· La existencia de acuerdo familiar en relación con las competencias· La calidad en la comunicación de la pareja· Una orientación compartida en la educación de los hijos· La satisfacción con respecto a la vida familiar· Las habilidades para el manejo de la economía doméstica· Una orientación compartida de la pareja hacia parientes y amigos
<i>Familias con hijos adolescentes</i>	<ul style="list-style-type: none">· Las habilidades para el manejo de la economía doméstica· Una orientación compartida de la pareja hacia parientes y amigos· La satisfacción marital· La compatibilidad entre los miembros de la pareja· La calidad en la comunicación de la familia· La satisfacción de la pareja con respecto a sus relaciones sexuales y la satisfacción con la calidad de vida propia

<i>Familias en el estadio de "nido vacío" y jubilación</i>	<ul style="list-style-type: none"> · La calidad en la comunicación de la pareja · Las prácticas de salud personal · La compatibilidad de caracteres entre los miembros de la pareja
--	--

Fuente: Olson & colaboradores (1983)

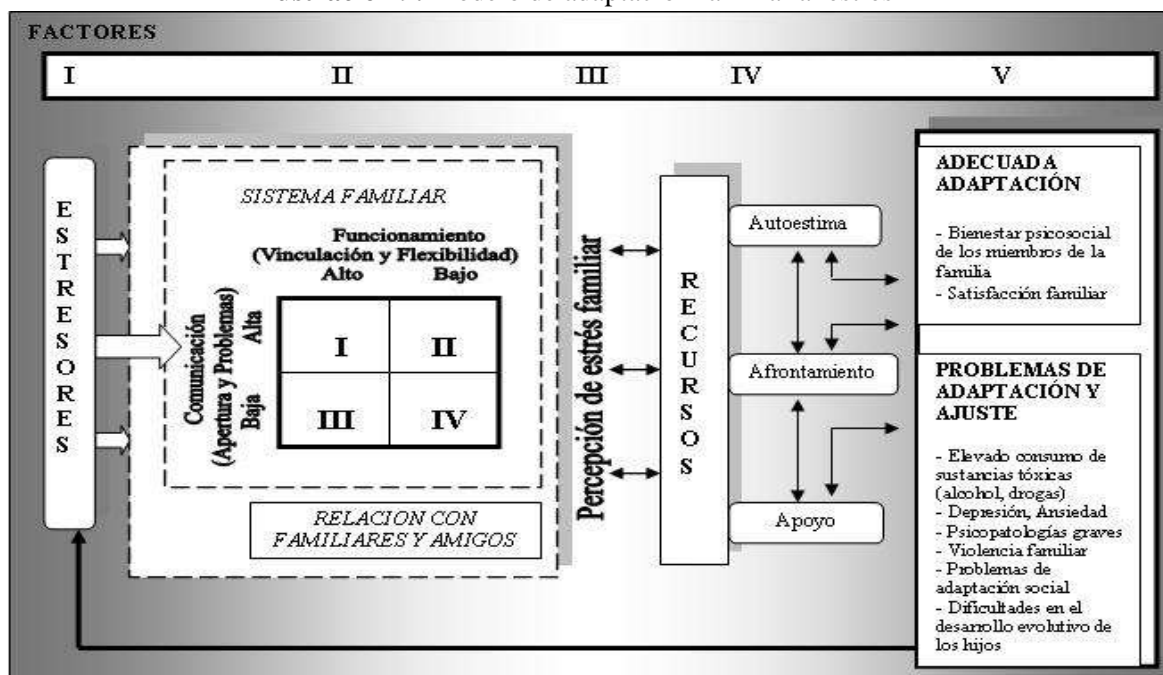
La importancia de estos recursos fueron considerados para el modelo de estrés familiar desarrollado por Hill (1958), el cual suponía que la crisis en el sistema familiar era consecuencia no solo de los eventos estresantes, sino de la interacción de estos eventos con los recursos de la familia y con la definición que hacía de esta situación (Musitu & Cava, 2001). En esta misma línea, modelos posteriores han especificado tipos concretos de familias, más o menos favorecedoras del adecuado desarrollo de sus miembros y, por tanto, más o menos capaces de afrontar situaciones difíciles. El modelo que se presenta a continuación ha considerado como variables la flexibilidad familiar y la vinculación emocional entre sus miembros, pero no se ha planteado que un nivel elevado de estas variables sea negativo, sino positivo. Se entiende por flexibilidad familiar como la capacidad de adaptación y no como la introducción permanente de cambios ante la más mínima nimiedad, y la vinculación emocional como el grado de apoyo y afecto que se expresan y perciben los miembros de la familia.

5.3. MODELO DE ADAPTACIÓN FAMILIAR AL ESTRÉS

Referentes teóricos como el modelo circumpleso de Olson (1979, 1991) que identifica dos grandes dimensiones del funcionamiento familiar: la cohesión y la adaptabilidad; las aproximaciones de McCubbins y colaboradores (1987) que se centra en el análisis de la adaptación y el ajuste de la familia ante situaciones estresantes; el modelo ecológico de Brofenbrenner (1979), que considera la necesidad de incluir en el análisis de la persona su entorno social (familia, escuela, comunidad y sistema ecológico cultural y social); y, el modelo de bienestar psicosocial de Lin y Ensel (1989) que señala la relevancia de la potenciación de los recursos personales (autoestima) y sociales (apoyo social) del individuo como una forma eficaz de mejora bienestar. A partir de estos referentes teóricos, así como amplias investigaciones realizadas con familias de adolescentes, Musitu y colaboradores (2001) desarrollan el modelo de adaptación familiar al estrés, el cual tiene como objetivo facilitar el análisis de factores para la adaptación del sistema familiar ante situaciones estresantes y evitar problemas de adaptación psicosocial en sus miembros. Este modelo se conforma por cinco factores

(ver ilustración 9): I. Estresores, II. Sistema familiar, III. Percepción del estrés, IV. Recursos personales y sociales, y V. Adaptación y ajuste de la familia.

Ilustración 9. Modelo de adaptación familiar al estrés



Fuente: Musitu y colaboradores (2001)

El primer factor consiste en el número de estresores que la familia tiene que afrontar, su gravedad, su cronicidad, su coexistencia en el tiempo, y la posible acumulación de estresores en la familia como consecuencia de problemas previos no resueltos. Algunas dificultades y problemas que afectan al sistema familiar tiene que ver con condiciones económicas, políticas y sociales, puesto que toda familia forma parte de una comunidad y de un contexto sociocultural determinados. El segundo factor denominado sistema familiar está basado en dos componentes. Por una parte se encuentra el funcionamiento familiar, es decir, al conjunto de rasgos que caracterizan a una familia que explican las regularidades en su modo de comportarse, de relacionarse y de evaluar las conductas propias y ajenas, considerando dos aspectos, el grado de vinculación emocional entre los miembros de la familia y el grado de flexibilidad del sistema familiar, resultando dos tipos de familias: familias altas en funcionamiento familiar y familias bajas en funcionamiento familiar.

Y por otra parte, en el mismo factor, se encuentra la calidad de su comunicación familiar, es importante distinguir entre la ausencia de problemas y la existencia de una comunicación y un dialogo adecuado, en consecuencia se distinguen dos tipos de familias: familias altas en comunicación familiar y familias bajas en comunicación

familiar. Considerando conjuntamente tanto el funcionamiento como la comunicación entre los miembros de las familias, es posible establecer cuatro tipos de familias:

- Tipo 1: Familias potenciadoras (altas en recursos familiares): estas familias tienen un funcionamiento y una comunicación familiar altamente satisfactorios.
- Tipo 2 y 3: Familias parcialmente potenciadoras (medias en recursos familiares): estas familias se caracterizan por una escasa flexibilidad y vinculación familiar, aunque la comunicación entre sus integrantes es positiva y carente de problemas (tipo 2), o bien, por una adecuada flexibilidad y vinculación emocional, pero con una comunicación familiar problemática (tipo 3).
- Tipo 4: Familias obstructoras (bajas en recursos familiares): estas familias se caracterizan por su escasa vinculación y flexibilidad familiar, y por una comunicación problemática.

Con respecto al factor III titulado percepción del estrés, hace referencia a las acciones en relación con la percepción de la situación, y el grado de desajuste y crisis familiar. El modo en que se interpreta y valora la situación. Con frecuencia, los desajustes y las crisis en la familia tienen más que ver con la percepción de la situación que con la situación en sí misma y, en todo caso, las acciones que se emprenden con la finalidad de solucionar un determinado problema va a depender, básicamente, del modo en que se interprete y valore determinada situación. El factor IV: Recursos personales y sociales, considera los principales recursos que fundamentalmente son: la autoestima, las habilidades de afrontamiento y el apoyo social. La autoestima es reconocida como un recurso que facilita el afrontamiento de situaciones difíciles y contribuye también de forma directa o indirecta al bienestar psicosocial de la persona. La autoestima, la utilización adecuada de estrategias de afrontamiento y el apoyo social son factores que se encuentran, además, íntimamente relacionados entre sí. De esta forma, el apoyo emocional y material de amigos, familiares o profesores puede incidir en la autoestima de un niño, adolescente o joven, del mismo modo que también se ha constatado que las personas con baja autoestima, en ocasiones, parecen resistirse a buscar activamente la ayuda de los demás, en caso de necesitarla. Esta búsqueda de apoyo es una estrategia de afrontamiento.

Por último tenemos el factor V: Adaptación y ajuste de la familia, que es la capacidad de la familia para adaptarse a las situaciones estresantes y el grado de ajuste

psicosocial de sus miembros. Como consecuencia de los factores antes mencionados, las familias logran adaptar con relativa facilidad los cambios y transiciones, o por el contrario presentan serias dificultades. Cuando la familia tiene dificultades de adaptación, los miembros de la familia también suelen manifestar problemas de ajuste psicosocial. En este sentido, el hecho de que exista satisfacción familiar y bienestar psicosocial en los distintos miembros de la familia incrementa sus recursos personales y sociales, e incide positivamente en su funcionamiento; mientras que, la existencia de un consumo abusivo de sustancias tóxicas, de depresión o de problemas de ansiedad en alguno de sus miembros disminuye sus recursos personales y sociales, y además, se convierte en un nuevo estresor para el sistema familiar.

De esta forma, la familia es de gran importancia debido a que en ella se inicia el desarrollo cognitivo, afectivo y social (Musitu & Cava, 2001). Es el lugar en el cual se inician los primeros contactos y relaciones sociales con otras personas, además de ser donde se desarrolla la imagen personal. Como hemos visto, la función que tiene la familia es muy extensa, asimismo, los tipos de familias son muy diversos, y de igual forma los estilos familiares que ubican los distintos tipos de convivencia familiar; esto nos ayudará a conocer mejor cómo es el entorno donde se desarrollan los hijos adolescentes y el por qué desarrollan determinados comportamientos o decisiones personales. El mejor modo de favorecer el adecuado desarrollo psicosocial de los miembros de la familia, su bienestar y su satisfacción es, sin duda, incidir en la potenciación de sus recursos personales, sociales y familiares. En este sentido, las intervenciones dirigidas a mejorar el funcionamiento familiar, la comunicación entre sus miembros, sus habilidades de afrontamiento y su red de apoyo familiar y comunitario son el medio más eficaz para lograr este objetivo.

Para concluir, la familia es sensible a todas las modificaciones y cambios que se producen en cualquiera de sus miembros, y los problemas de depresión de algún integrante van a afectar también el resto de la familia. Mejorar el funcionamiento familiar, la comunicación entre sus miembros, sus habilidades de afrontamiento y su red de apoyo familiar y comunitario, es el medio más eficaz para lograr la potenciación de sus recursos personales, sociales y familiares.

CAPITULO IV

ENTORNO ESCOLAR

Uno de los espacios donde los jóvenes pasan la mayor parte del día es la escuela. Lugar donde se transmiten aquellos contenidos, valores y actitudes que se consideran esenciales para el desarrollo de la persona, se interactúa con otros adultos y se desarrollan las relaciones de amistad. Además, en la adolescencia cobran mayor relevancia no sólo las relaciones sociales que se establecen en la escuela, sino también la necesidad de una mayor autonomía y participación en este ambiente. Paralelamente, el sistema educativo también cambia de manera notable en la adolescencia.

El propósito de este apartado es conocer, primeramente, el sistema educativo de México y España. Al ser un estudio transcultural es de suma importancia conocer la conformación del esquema referente a educación en cada lugar de investigación. Posteriormente se hará alusión sobre la finalidad del entorno escolar ofreciendo una visión de la escuela como contexto de socialización. La siguiente parte está pensada en el carácter formal de la institución escolar y, también, a la formación de la actitud hacia la autoridad formal representada por los profesores. Finalmente, se dedica un espacio al análisis de la relación entre familia y escuela, una colaboración beneficiosa y necesaria pero que todavía representa un desafío al que deben enfrentarse las escuelas en la actualidad.

1. ESQUEMA DEL SISTEMA EDUCATIVO

La educación es de gran importancia en el desarrollo personal, al prescindir de ella se pierden oportunidades de crecimiento académico-personal y posteriormente se genera la dificultad de inserción en el ámbito laboral. Por tal motivo los jóvenes estudiantes y la sociedad en general, actualmente, demandan una educación de calidad, ya que de eso dependerá, en gran medida, la formación de su personalidad y el fortalecimiento de responsabilidad como ciudadano. En esta idea, Vilera (2005, p. 139) apuesta por “crear espacios académicos para el ejercicio del pensamiento reflexivo, en donde a cada estudiante, ciudadano y ciudadana, le sea permitido pensar acerca de su propia conciencia democrática participativa”. Debido a que la presente investigación se centra en dos lugares distintos, México y España, creemos conveniente analizar las

particularidades del sistema educativo de cada uno de ellos. En primer lugar, comentamos la estructura y organización del sistema educativo en América Latina, enfatizando las singularidades de México. En segundo lugar, comentamos las características de la educación formal en el contexto europeo, el caso particular de España.

1.1. SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

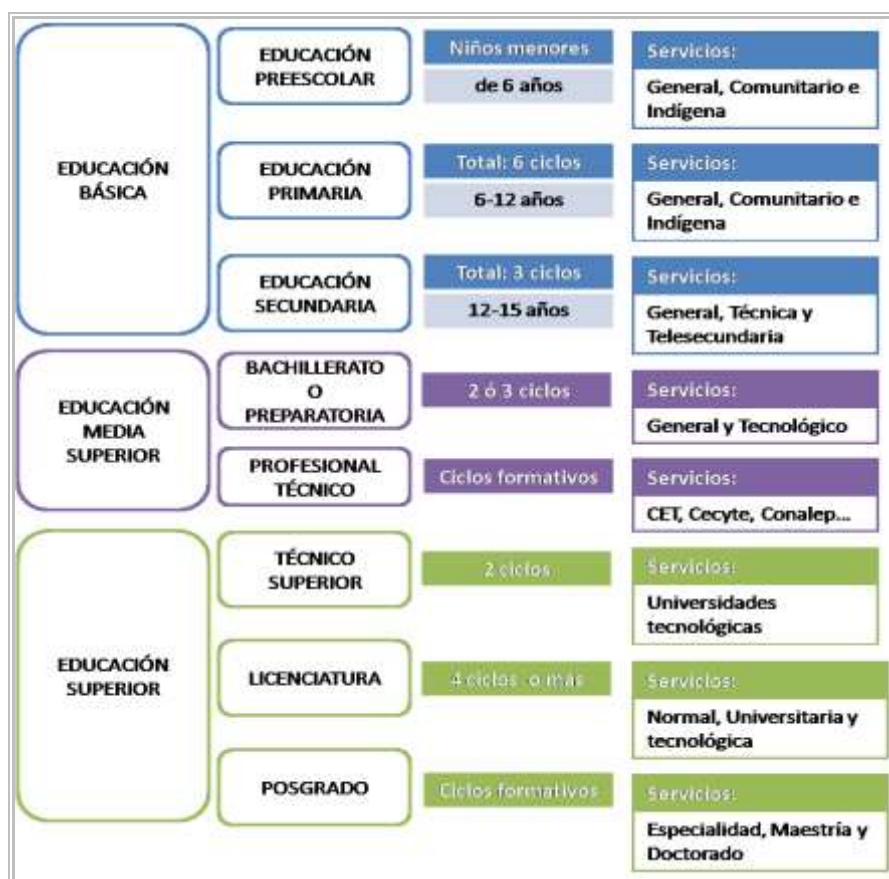
En América Latina se ha visto un cambio en la transformación referente a la educación, buscando que cada vez llegue a sectores donde no se tenía ningún acercamiento. Han sido considerables los esfuerzos por brindar educación para el mayor número de personas; sin embargo, estos esfuerzos no han logrado cubrir las necesidades que presenta la sociedad actual. La educación básica en los años noventa transcurrió mediante diversas políticas en la organización escolar, donde las tendencias que se destacan son: transformación en contenidos, autonomía escolar, provisión de recursos, formación y profesionalización docente y tiempo dedicado al aprendizaje (Rodríguez, 2001). Cada vez se abren nuevos espacios para resaltar la importancia de la educación debido a que se apuesta por ella, con razones sustentables para poder ejercer un cambio; una transformación no solo a nivel personal, sino social. Así quedó plasmado en el Foro Estatal de Consulta para el Programa Nacional de Educación en México (SEP, 2007, p. 16), “el desarrollo económico del país y de nuestro Estado, requiere de una educación que aporte recursos de capital humano de alta calidad, para la operación y funcionamiento del sistema productivo”. De este modo la educación es vista como una forma de suscitar el desarrollo social.

Actualmente se están viviendo grandes retos ya que la educación formal ha estado pasando por distintos momentos y transformaciones. Cada vez se resalta más la importancia de hacer un frente común con la familia y la sociedad; y así poder transmitir los conocimientos basados en valores y ética en el ámbito profesional y personal. Una de las prioridades del actual Gobierno de México, según el mensaje de la Secretaria de Educación Pública, Josefina Vázquez es: “ofrecer a niños, jóvenes y adultos más opciones educativas, con independencia de su condición económica, social, ideológica, de género, etnia o región” (SEP, 2007, p.7).

Adentrándonos en el ordenanza escolar, el Sistema Educativo Nacional en México se divide en cuatro niveles (ver ilustración 10): Educación Inicial, menores de

seis años de edad; Educación Básica, dividida en: preescolar, primaria y secundaria; Educación Media Superior: bachillerato; y Educación Superior: estudios universitarios (carrera técnica, licenciatura, ingeniería). La educación obligatoria en México está constituida por dos niveles: primaria y secundaria. La educación primaria tiene una duración de seis años y consta de seis grados. La educación secundaria continúa durante tres años y se compone de tres grados (Sistema Educativo Nacional de México, OEI, 1994). Debido a que nuestro interés particular son adolescentes, entre los 12 y los 18 años de edad, recurrimos al nivel de educación básica (secundarias) y media superior (bachillerato).

Ilustración 10. Esquema del Sistema Educativo Mexicano



Fuente: Elaboración propia retomando información de la SEP²

El propósito de la educación secundaria es: “brindar herramientas que les permitan desarrollar sus competencias básicas para enfrentar a un mundo complejo y en constante transformación e incorporación a la vida social para contribuir en la construcción de una sociedad democrática” (SEP, 2006, p. 13). Por su parte, los estudios

² Secretaría de Educación Pública. Para mayor información consultar <http://www.sep.gob.mx/>

de bachillerato toman gran importancia para el desarrollo de México, en virtud de que debe:

Promover la participación creativa de las nuevas generaciones en la economía, el trabajo y la sociedad, reforzar el proceso de formación de la personalidad en los jóvenes y constituir un espacio valioso para la adopción de valores y el desarrollo de actitudes para la vida (Plan Nacional de Educación 2001-2006, p. 170, en Dirección General del Bachillerato, 2010).

La Secretaría de Educación Pública (SEP), dependencia que rige el sistema educativo en México, ha implementado diversos programas a partir de las distintas necesidades que han surgido con el paso del tiempo. Uno de los retos de la educación en México (SEP, 2007, p. 9) es: “desarrollar habilidades que permita a los estudiantes resolver problemas con creatividad y eficacia, y estar mejor preparados para los desafíos que les presenta la vida y la inserción en el mercado laboral”. En sí, son diversos programas los que lleva a cabo la Secretaría de Educación Pública como: Volver a la escuela, con el fin de la reincorporación de jóvenes con estudios incompletos; Programa de escuela de tiempo completo, donde el horario de atención es extendido; Programa tu maestro en línea; Fomento para el libro y la lectura; Programa binacional de educación migrante; Programa de apoyo al desarrollo de la educación superior; Programa de transparencia y rendición de cuentas; Programa Enciclomedia; Programa nacional de lectura; Programa oportunidades; y Programa ver bien para aprender mejor, que brinda apoyo de anteojos para estudiantes con necesidades específicas.

Entre los programas que destaca la SEP está el programa Escuelas de Calidad, el cual inició sus operaciones en el ciclo escolar 2001-2002, dicho programa da énfasis a la calidad del servicio educativo; atendiendo los rezagos en la construcción, mantenimiento y equipamiento de los espacios escolares públicos y coadyuvar a fortalecer acciones destinadas a transformar la gestión escolar, para que todos los educandos logren aprendizajes significativos para su vida presente y futura (SEP, 2010). Otro programa muy atinado ha sido el programa Escuela Segura, teniendo como objetivo consolidar las escuelas públicas de educación básica: espacios seguros libres de violencia, delincuencia y consumo de sustancias adictivas, propios para la formación integral de los alumnos (SEP, 2010). Este programa se lleva a cabo en lugares que

presentan un elevado índice delictivo, y a su vez, sólo un determinado número de escuelas, son quienes han decidido participar en dicho programa.

Recientemente, durante el año 2010, inició la inquietud constante sobre conocer más sobre la violencia escolar o el fenómeno de *bullying*. Debido a incidentes suscitados en algunas escuelas, como el caso particular en la ciudad de Culiacán, donde un adolescente de 12 años perdió la vida (IONSA, 2010, enero 09), debido a una riña con un compañero de su grupo. Este suceso ha motivado a las autoridades; fijando su atención sobre esta problemática que se vive en gran número de planteles escolares. No obstante, no ha sido el único acontecimiento surgido en los centros educativos en México; el descuido de tener armas en casa llevó a un adolescente de 14 años de edad, estudiante de nivel secundaria, a traerla consigo en el aula escolar (Servín & Cruz, 2010, mayo 28) donde de manera accidental se le cayó al piso hiriendo a una de sus compañeras.

A partir de este tipo de sucesos se refleja un notable interés por parte de las autoridades escolares por paliar este fenómeno de violencia. Desde el 2005 se tiene una aproximación al capacitar al personal sobre la violencia en las aulas a nivel preescolar, y recientemente se realizó un certamen sobre equidad, donde los jóvenes expresaban como piensan y viven la equidad, en distintas modalidades, como carteles, spots de radio y blogs de internet (Román, 2010, mayo 14). De esta manera, en el Estado de Sinaloa, lugar donde se ubican algunas de las escuelas participantes de esta investigación, se dio a conocer por medio de un publicado de prensa la impartición de cursos de formación para profesores de nivel básico (IONSA, 2010, marzo 06); iniciando así un acercamiento a las instituciones para capacitar al profesorado y contar con las herramientas necesarias para prevenir y combatir las situaciones conflictivas que estén surgiendo en las aulas.

Se han realizado distintas acciones en el ámbito de la educación; constantemente se idean programas o proyectos para tener mejores herramientas ante distintas circunstancias. Hace poco tiempo, a partir del 2005 aproximadamente, inician publicaciones donde se estudia este tema, mostrado un serio interés sobre la problemática del *bullying* y la violencia escolar, al parecer limitado sólo al personal educativo, debido a que no es parte de la formación continua y obligatoria de todo el personal docente; acuden a las capacitaciones los profesores interesados, contemplado

el nivel básico, aproximadamente hasta los 15 años de edad el siguiente nivel, bachillerato, con jóvenes de entre 15 y 18 años presenta situaciones similares, sin embargo aún no se realizan acciones equivalentes y oportunas para manejar este suceso.

1.2. SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Ahora bien, continuando con la otra parte de la población de estudio, los problemas del sistema educativo se sitúan en un lugar fundamental para los países europeos, se considera que la educación general básica de la totalidad de la población es un factor clave para el progreso, la convivencia y la armonía social. Y la calidad de la educación, como menciona José F. de Conrado y Villalonga (2005), depende de cómo se emplean los recursos, cómo se organizan y gobierna el sistema, cómo se forma el profesorado, y de la motivación y apoyo de los grupos sociales implicados, sobre todo de sus familias. El Consejo Europeo, reunido en Lisboa en marzo de 2000, reconoció los cambios y desafíos basados en el conocimiento, y acordó como objetivo estratégico para el 2010 (Comisión Europea, 2002, p.7): “Convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y mayor cohesión social”. Asimismo se señala que para recuperar el empleo y la competitividad, habría que mejorar el nivel de calificaciones, en otras palabras, más educación y de mejor calidad.

Una de las aspiraciones de la sociedad española, al inicio de la transición de la dictadura a la democracia, fue la reforma del sistema educativo. A mediados de la década de los setenta, los niveles de escolarización eran muy bajos, similares a los que podemos encontrar en países en vías de desarrollo y con graves deficiencias en estructura educativa (Prats, 2005). El primer gobierno socialista propuso un ambicioso plan de reforma de la educación, tenía como objetivos:

La universalización de la educación gratuita y obligatoria a una franja de edad similar a la establecida en los países europeos; hacer del sistema educativo un instrumento para neutralizar las desigualdades sociales; y, promover una reforma de métodos y contenidos de programas y pedagogías, capaces de mejorar los resultados de la población escolar (Maravall, 1984, p. 93).

El Ministerio de Educación del Gobierno de España, se planteó una serie de objetivos para la década 2010-2020, dentro del Plan de Acción 2010-2011 (2010, p. 9):

El éxito educativo de todos los estudiantes; La equidad y la excelencia en materia de educación; La flexibilidad del sistema educativo y la educación a lo largo de la vida; La Formación Profesional como instrumento clave del nuevo modelo de crecimiento económico; La implantación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el sistema educativo; Un impulso decidido al aprendizaje de idiomas; La consideración de la educación como un bien de interés público y un derecho de toda la sociedad en su conjunto; La modernización e internacionalización de las universidades españolas; La dimensión social de la educación; La implicación de la familia, el profesorado y la sociedad para la convivencia y la educación de valores; El reconocimiento profesional y social de los docentes, y; Una educación inclusiva, reconocedora de la diversidad e interculturalidad.

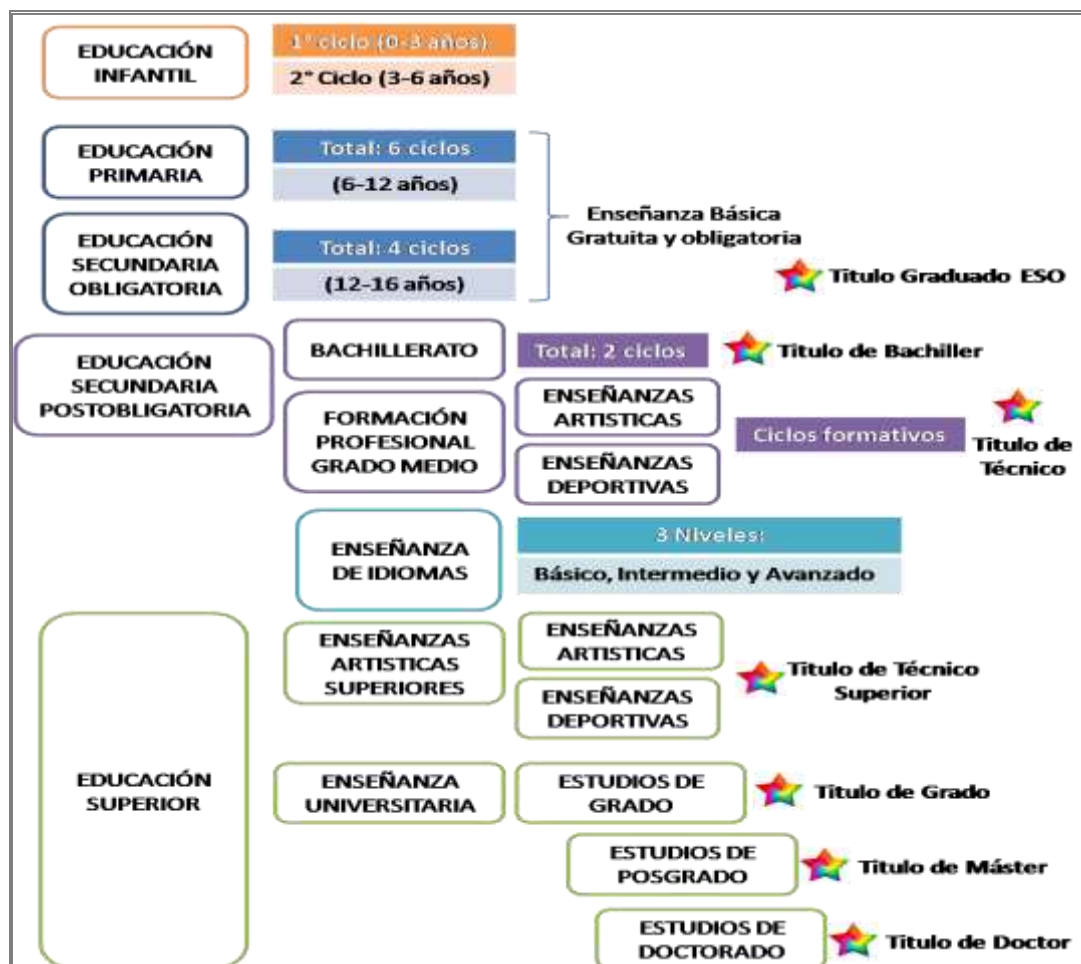
Actualmente, la Ley Orgánica de Educación (2006) de España, organiza la enseñanza y el aprendizaje ofreciendo un sistema educativo con los siguientes niveles (ver ilustración 11): Educación infantil, Educación primaria, Educación secundaria obligatoria, Bachillerato, Formación profesional, Enseñanza de idiomas, Enseñanzas artísticas, Enseñanzas deportivas, Educación de personas adultas y Enseñanza universitaria. La educación obligatoria en España se conforma de la enseñanza de Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. Para fines de este estudio, los sistemas educativos donde se encuentran insertos los adolescentes, son en los niveles de educación secundaria obligatoria (ESO) y bachillerato. La Educación Secundaria Obligatoria tiene como objetivo:

Lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudios posteriores y para su inserción laboral y formal para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos (Ley Orgánica de Educación, BOE, 04/05/2006, p. 17169).

Por su parte, el Bachillerato tiene como finalidad (Ley Orgánica de Educación, BOE, 04/05/2006, p. 17172): “proporcionar a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar

funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, capacitará a los alumnos para acceder a la educación superior”.

Ilustración 11. Esquema del Sistema Educativo Español



Fuente: Elaboración propia retomando la Ley de Orgánica de Educación (LOE)

Dentro del clima escolar se precisan tres elementos esenciales para establecer la convivencia y restablecerla cuando se ha roto (Consejería de Educación, 2007): reglas que la regulen y que sean conocidas por todos, un sistema de vigilancia que detecte los posibles incumplimientos y un procedimiento de corrección que actúe cuando se produzcan transgresiones. Tal como lo indica la Ley Orgánica de Educación, en su artículo 1 en los párrafos c), k) y l), que establece como principios del sistema educativo (Ley Orgánica de Educación, BOE, 04/05/2006, pp.17164-17165):

La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayude a superar

cualquier tipo de discriminación, la educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social y el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

De esto modo, se puso en marcha la Orden (BOJA, 08/08/2007) que regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del plan de convivencia de los centros docentes de Andalucía, lugar donde se realiza parte de la investigación, que adopta medidas para la promoción de la cultura de paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos. Las principales actuaciones de la Consejería de Educación para la promoción de la convivencia en los centros educativos, según el Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía (2010, pp.3-6) son:

Gabinetes Provinciales de asesoramiento sobre la convivencia; Coordinación en los centros en materia de coeducación; Comisiones Provinciales de seguimiento de la convivencia escolar; Refuerzo de la orientación educativa con la incorporación de Educadores/as Sociales; Sistema de formación de profesorado; Red Andaluza “Escuela: Espacio de Paz”; Sistema de Información Séneca; Portal de convivencia; Producción y publicaciones de materiales y recursos educativos relacionados con la convivencia y la igualdad; Atención inmediata a través de teléfono; Decreto 19/2007, que adopta medidas para la promoción de la cultura de paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos; Aprobación de la Orden que regula la asistencia jurídica al personal docente de todos los niveles educativos; Determinación de protocolos de actuación; Extensión de la práctica de los compromisos educativos y de convivencia; Extensión de la práctica de la asignación de tutoría compartida; Utilización del recurso del aula de convivencia; Creación del Programa del alumnado ayudante; Consolidación de la utilización sistemática de mediación escolar; Establecimiento de la figura y funciones de los delegados y delegadas de madres y padres del alumnado; Orden que regula la designación del coordinador(a) de la Red Andaluza “Escuela: Espacio de Paz”; Publicación de los Decretos 327 y 328 que aprueban los Reglamentos Orgánicos de los Institutos; Convocatoria de los Premios para la Promoción de la Paz y la Convivencia; Desarrollo de acciones

formativas para el profesorado, el alumnado y la familia; Próxima publicación de la Orden que adopta medidas para la promoción de la convivencia.

El Portal de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha desarrollado materiales y publicaciones en el campo del plan de Convivencia Escolar referentes a: actuaciones ante el maltrato y el acoso, alumnado ayudante y mediación, aula de convivencia, cultura de paz, habilidades sociales, material elaborado por el profesorado, normas y compromisos, planes de convivencia y por último, resolución de conflictos. El Consejo Escolar de Andalucía en 2006 realizó una Encuesta sobre el Estado de la Convivencia en los Centros Educativos, con el fin de obtener información sobre el estado real de convivencia cotidiana, algunos de los resultados fueron (Defensor del Pueblo, 2007, pp. 49-51):

Las chicas y chicos consideran que las conductas de discriminación por razón de sexo, aspecto, raza u origen cultural, son las menos frecuentes. También consideran poco frecuentes las agresiones físicas: 66 por 100 del alumnado consideran que nunca se producen o que suceden raras ocasiones, 26.9 por 100 que tienen lugar esporádicamente y sólo el 7.2 por 100 señala que ocurren de manera frecuente. Respecto a la intimidación: 60 por 100 de los representantes del alumnado considera que es un problema inexistente o infrecuente, 27 por 100 que se produce “a veces” y 13 por 100 que ocurre “con frecuencia”. La exclusión social proporciona datos muy semejantes, sin embargo, las agresiones verbales son los comportamientos más habituales entre el alumnado: 43.6 por 100 señala que son frecuentes, 31 por 100 que son ocasionales y tan sólo el 25 por 100 que se producen de manera infrecuente o inexistente. La actitud que muestra el alumnado ante las conductas de violencia: 41 por 100 responde que “a veces” tratan de mediar y alrededor de un 25 por 100 que los intentos de mediación suceden “con frecuencia”, el restante del porcentaje sostiene que “nunca” o en “raras ocasiones” interceden mediando cuando los conflictos surgen.

El Observatorio de la Convivencia Escolar de Andalucía (2010) ha permitido detectar las edades donde las conductas contrarias a la convivencia se producen, las cuales corresponden en la adolescencia, y los alumnos son los que más incidencias tienen registradas por encima de las alumnas. Todo esto permite dirigir la atención para

prevenir y resolver los problemas de convivencia detectados. La vinculación a la detección, diagnóstico y resolución de este tipo de problemas no se ha agravado, sino mejorado, sin embargo no ha desaparecido. En términos de valoración personal y de conciencia propia resulta menos costoso a muchos alumnos situarse en los que abusan de sus iguales que en aquellos que son víctimas; pese a la abundante labor formativa e informativa que se ha llevado a cabo en los centros docentes. Asimismo los resultados indican que existe una tendencia creciente a resolver los conflictos y un incremento en la relación con las familias, durante el proceso de detección y resolución de los conflictos, aunque sea insuficiente (Defensor del Pueblo, 2007).

2. LA ESCUELA COMO CONTEXTO DE SOCIALIZACIÓN

La escuela constituye un importante escenario cuya influencia en el desarrollo se lleva a cabo a través de la educación formal, y donde los procesos de enseñanza-aprendizaje ocurren entre un emisor concreto -el profesor- y un receptor específico -el alumno-, en torno a unos determinados contenidos y actividades que conforman el currículum (Pinto, 1996). Sin embargo, definir la escuela únicamente desde el punto de vista académico sería un reduccionismo. La escuela representa, además, la primera institución formal de la que niños y adolescentes forman parte, así como el contexto donde las personas aprenden importantes pautas de relación con su grupo de iguales y establecen vínculos de amistad (Fernández Ríos & Rodríguez, 2002; Gracia & Musitu, 2000; Musitu, 2002; Ovejero, 2002; Palacios, 1999). En este sentido, la incorporación de los niños al sistema educativo no sólo incide en el mantenimiento de unas rutinas (horarios de sueño, de comida, de actividades...), sino también proporciona la influencia de otros adultos y de otros iguales y contribuye a la formación de patrones de interacción que los niños y adolescentes utilizan en sus relaciones sociales. La educación formal (aquella que tiene lugar en la escuela) tiene como función fundamental la transmisión de habilidades y la creación de procesos de *andamiaje* a partir de los cuales el sujeto se comporta de un modo competente en ambientes significativos.

En este proceso formativo, la escolarización debe guiar al estudiante en la consecución de cinco metas fundamentales: (a) convertirse en una persona intelectualmente reflexiva, (b) estar preparado para el compromiso en el mundo laboral, (c) cumplir con sus deberes de ciudadano, (d) formarse como una persona éticamente

comprometida y (e) convertirse o seguir siendo una persona física y psicológicamente saludable (Feagans & Bartsch, 1993). Las herramientas que posibilitan el cumplimiento de esta función socializadora son las prácticas educativas. A través de estas prácticas los miembros de una comunidad aprenden un conjunto de conocimientos, habilidades, etc., organizados culturalmente, valorados en un momento histórico determinado (Vila, 1998) y que facilitan la integración de los miembros de la comunidad en los grupos sociales en los que viven (Marín, 2003).

La educación formal es un proceso caracterizado por las interacciones sociales en un medio social más general que tiene, a su vez, una destacada función social (Ovejero, 2003). La función social de la educación pretende satisfacer las necesidades individuales y sociales del ser humano, al tiempo que se afianzan los principales rasgos de la cultura de una sociedad que permiten la continuidad de la misma. En la tabla siguiente quedan recogidas las principales funciones sociales de la educación formal para diversos autores.

Tabla 15. Funciones Sociales de la Educación

FUNCIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN		
Marín (2003)	1. Función adaptadora de la persona al grupo social (socialización)	Integración de la persona en la sociedad, al tiempo que contribuye a la perpetuación de la sociedad.
	2. Continuadora de la sociedad	Transmisión de la herencia cultural, usos y costumbres que permiten mantener el orden social y conservar la cohesión social.
	3. Promotora de cambios sociales	Estos cambios sociales tienen el fin de propiciar una mejora social.
	4. Capacitadora profesional de las personas	Transmite conocimientos y habilidades que permitan ocupar un puesto en la sociedad.
	5. Función económica	Colabora en el crecimiento productivo de la sociedad.
	6. Función política	Promueve la participación cívico-social. Permite la perpetuación de las ideologías.
	7. Control social	Regula el comportamiento de los miembros del grupo y de los contenidos que se imparten.
	8. Selección social	Permite a los sujetos alcanzar las posiciones para las que están más capacitados. Permite a todo el mundo acceder a unos contenidos básicos. Impide acceder a posiciones “reservadas” a personas de un determinado nivel económico y social.
	9. Promoción del progreso Humano	Mejora la calidad de las relaciones intergrupales. Facilita la comunicación en la sociedad.
	10. Medio de asunción de roles	Adquisición de normas, valores y actitudes que determinan maneras concretas de comportarse en el sistema social.

Cerezo (1998)	1. Custodia	Mientras los padres trabajan y los hijos son menores de edad, éstos permanecen en la escuela.
	2. Selección del papel social	Proporcionan información sobre los diferentes roles sociales y su deseabilidad.
	3. Doctrinal	Acomodación al sistema social vigente y aceptación de sus valores.
	4. Educativa	Desarrollo de habilidades e incremento de los conocimientos.
Dewey (1976)	1. Asimilación	Facilitar la asimilación de la cultura social.
	2. Eliminar los riesgos para el medio ambiente	Promover el desarrollo de una conciencia sobre la conservación y protección del medio ambiente.
	3. Medio social	Poner a la persona en contacto con un medio social más amplio.
	4. Coordinar influencias	Coordinar, para cada sujeto, las influencias de los diversos ambientes sociales en los que se mueve.

No obstante, la educación formal no es el único ámbito en el cual se aprenden los contenidos que desde la sociedad se estiman como importantes, ni el profesor constituye el único agente educativo (Fernández Ríos & Rodríguez, 2002; Musitu, 2002; Ovejero, 2002). Los padres, el grupo de pares, las situaciones de ocio, diferentes eventos culturales de todas las clases, los clubes deportivos, los medios de comunicación, etc., son también agentes co-educadores. Por ello, los profesores deben tomar las decisiones relacionadas con la educación sin ignorar las pautas que estos agentes co-educadores transmiten (Flammer & Alsaker, 2005).

Además, no podemos olvidar que la escuela es una institución social y, por tanto, está regida por un conjunto de normas que representan la cultura del centro educativo y que reproducen las estructuras formales de la sociedad. Así, a través de la educación formal, la sociedad delega en la escuela las obligaciones educativas de transmisión de valores y de preparación de las generaciones jóvenes para la vida adulta dentro de la sociedad presente y futura (Flammer & Alsaker, 2005). Estas características hacen de la educación formal un proceso de socialización fundamentado básicamente en el conformismo social, donde el profesor es un agente de socialización que inhibe o estimula determinados comportamientos y transmite los contenidos considerados importantes (Paterna, Martínez & Vera, 2003). Por otra parte, en los centros educativos los adolescentes se integran en nuevos grupos sociales -grupos de iguales o de pares-, experimentan nuevas relaciones con figuras de autoridad social (profesores) y tienen la posibilidad de alcanzar un logro personal socialmente reconocido. Por lo tanto, no es de extrañar que exista un notable consenso entre los investigadores acerca de la relevancia

del centro escolar como un contexto que tiene un impacto crucial sobre el desarrollo de conductas tanto adaptadas como desadaptadas en el adolescente (Otero-López, 2001).

3. LA ESCUELA COMO SISTEMA FORMAL

Una característica de la educación formal es la pobre participación de los alumnos en un sistema del que, sin embargo, forman parte. Lo habitual es encontrar que los alumnos apenas intervienen en las decisiones relativas a los aspectos organizativos de la escuela que tanto influyen en la cultura del centro y en el proceso de enseñanza/aprendizaje, aunque sí experimentan las consecuencias derivadas de estas decisiones. Esta contradicción es especialmente importante cuando los alumnos alcanzan la adolescencia, puesto que en esta etapa el deseo de participar en los procesos de toma de decisiones aumenta, al tiempo que se produce un mayor cuestionamiento de las reglas establecidas. Además, las características propias de la organización de los centros de enseñanza, conjuntamente con la cultura del centro, influyen en la percepción que tienen los alumnos de éste, así como en la expresión de comportamientos de tipo disruptivo (Fernández, 1993; Henry & cols., 2000). En particular, la deficiente organización de normas y reglas, la orientación autoritaria *versus* democrática del centro o la masificación de los estudiantes en las aulas, destacan como los principales factores que favorecen este tipo de comportamientos poco deseables en el contexto escolar.

Al indagar en este razonamiento, en el que se evidencia el actual desajuste existente entre las necesidades de la adolescencia y las condiciones educativas con las que coexisten, Eccles, Lord y Roeser (1996) han comprobado la influencia negativa de cinco cambios en la escuela primaria y secundaria que explican este incremento de la indisciplina y de otras conductas de riesgo: 1) el mayor énfasis en el control y la disciplina; 2) el deterioro de la relación con el profesorado; 3) la reducción de las oportunidades para participar en clase; 4) el descenso en las calificaciones académicas y 5) que el profesorado de secundaria se sienta menos eficaz que el de primaria, reduciendo su papel a impartir una determinada materia. Frente a esta situación se propone modificar la estructura de las actividades escolares para superar dichos problemas, orientándolas hacia el desarrollo de proyectos, de tareas, que sean definidas como propias por el adolescente, lo que supone redefinir su papel como alumno, incrementando su protagonismo en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Díaz-Aguado, 2005).

También, Adell (2002) propone una serie de cambios en la organización formal de la escuela que contribuyen a mejorar las relaciones entre el alumnado, y en consecuencia, a disminuir el malestar en los adolescentes. Entre estos cambios destacan:

- El establecimiento de pocas normas, pero claras, conocidas, aplicadas y que respondan a las necesidades del alumnado.
- La creación de canales claros y efectivos de comunicación.
- El fomento del debate democrático y participativo.
- La enseñanza efectiva y adaptada al alumnado.
- La formación integral de los alumnos.
- La creación de canales que permitan el diálogo con la familia y el entorno inmediato del alumnado.
- El asesoramiento al alumnado respecto de las decisiones académicas y vocacionales.

Por otra parte, la organización del centro escolar, en especial la organización didáctica planteada por el profesor, su actitud hacia los alumnos y las interacciones establecidas entre ambos (profesores y alumnos), influye en la percepción que los miembros de la comunidad escolar tienen de esta institución y, en consecuencia, en el clima escolar y el clima social del aula.

3.1. EL CLIMA SOCIAL DEL AULA

El clima está constituido por el ambiente percibido e interpretado por los miembros que integran una organización (en este caso la escuela) y, a su vez, ejerce una importante influencia en los comportamientos desarrollados por los individuos en ese contexto, así como en su desarrollo social, físico, afectivo e intelectual (Martínez, 1996; Schwarth & Pollishuke, 1995). El clima social, por tanto, hace referencia a las percepciones subjetivas y al sistema de significados compartidos respecto de una situación concreta, que en el caso de la escuela se traduce en la percepción compartida que tienen profesores y alumnos acerca de las características del contexto escolar y del aula (Trickett & cols., 1993). El clima social del aula se compone de dos elementos fundamentales: el funcionamiento y la comunicación. El funcionamiento hace referencia al tipo de regularidades que podemos observar en la forma de organizar las clases, a la claridad de las reglas establecidas en el aula y su conocimiento en la comunidad escolar, así como a la vinculación afectiva entre profesores y alumnos. La comunicación es una

dimensión facilitadora que conforma el clima general en el cual se interpretan las interacciones en la escuela y en el aula; es decir, constituye un marco interpretativo de las dinámicas de la escuela y del aula, desde el cual se pueden introducir cambios y reajustes en el funcionamiento (Cava & Musitu, 2000).

Conjuntamente con estos dos factores que constituyen el clima social del aula, existen diversas clasificaciones de las dimensiones que conforman el clima escolar y que facilitan su medición. En este sentido, Cava (1998) propone cinco dimensiones fundamentales que es necesario tener en cuenta para conocer el clima social de un aula: (1) la dimensión de autonomía individual hace referencia a la capacidad que tiene el sujeto para organizar de forma responsable su propio trabajo; (2) la dimensión de estructura de tarea incluye el tipo de supervisión establecida, el grado en que se establecen objetivos, estrategias y métodos, el tipo de dirección ejercido en el trabajo y la flexibilidad de las tareas; (3) la dimensión de orientación hacia el logro, que se refiere a la orientación de las actividades hacia la recompensa; (4) la dimensión de apoyo y consideración, que alude al apoyo a los alumnos y al clima de relaciones, y (5) la dimensión de desarrollo personal o autorrealización.

Por lo general, el clima social del aula se considera positivo cuando los estudiantes se sienten aceptados, valorados, pueden expresar sus sentimientos y opiniones, se les escucha, se les tiene en cuenta y pueden realizar aportaciones e implicarse en diversas actividades (Trianes, 2000). En otras palabras, siguiendo las dos dimensiones generales -funcionamiento y comunicación-, el clima del aula será positivo cuando el funcionamiento y la comunicación sean adecuados. Podemos decir que el funcionamiento es adecuado cuando los alumnos tienen claras las reglas y la relación entre profesores y alumnos es positiva, de modo que se favorece el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los alumnos. Respecto de la comunicación, el hecho de que tanto los alumnos como los profesores puedan expresar abiertamente sus preocupaciones, dificultades o inquietudes, constituye un recurso indispensable para hacer frente a los problemas que puedan surgir.

Existen, como contrapartida, dos aspectos relativos a la organización del centro que impiden un clima social adecuado en el aula: la competitividad como valor, que subyace a la organización escolar y a las relaciones entre los alumnos, y la existencia de alumnos con problemas de interacción social con el grupo de iguales en el aula. Por un

lado, la *competitividad* entre alumnos, repercute de manera negativa en el clima del aula, puesto que provoca una escisión entre escolares “exitosos” y “fracasados” académicamente que perpetúa las etiquetas sociales en los adolescentes. Por otro lado, cuando hablamos de la *interacción social* entre los alumnos, consideramos que las relaciones sociales en el aula se caracterizan por la existencia de diferentes grupos de alumnos con fuertes vínculos entre sí y un pequeño porcentaje que sufren problemas de integración social con sus compañeros. Como señalan Adler y Adler (1995), en los grupos de adolescentes las normas que rigen la inclusión y exclusión del alumno en el grupo son bastante estrictas, por lo que no todos los que desean pertenecer a un determinado grupo son finalmente aceptados. Estas características estructurales que delimitan el clima social del aula se circunscriben en un sistema formal más amplio: el carácter institucional de la escuela, cuya relevancia detallamos a continuación.

3.2. LA ESCUELA Y SU CARÁCTER INSTITUCIONAL

El sistema escolar se caracteriza por ser una estructura de autoridad jerarquizada, regulada por un conjunto de normas que se aplican de modo personal e imparcial. En este sistema las personas desempeñan determinados puestos con responsabilidades y obligaciones formalmente definidas que guían la conducta de los miembros de este sistema social (Ruiz, Cerezo & Esteban, 1998). La escuela supone, además, el primer contacto directo y continuo del niño y del adolescente con relaciones sociales organizadas de tipo burocrático y, por tanto, proporciona a los niños la primera oportunidad de aprender sobre los principios de regulación social, sobre los conceptos de gobierno y democracia, además de contribuir a la configuración de la actitud hacia la autoridad institucional (Garnegski & Okma, 1996; Howard & Gill, 2000; Molpeceres, Llinares & Bernard, 1999).

La participación en este tipo de organizaciones, así como el desarrollo del concepto de autoridad es un proceso que evoluciona paralelamente con el desarrollo cognitivo y moral de las personas, desde una concepción de autoridad fundamentada en la personalización de la autoridad en figuras concretas en la infancia, hasta la elaboración profunda de una concepción del orden institucional en la adolescencia (Berti, 1988; Kohlberg, 1976). Los niños consideran de modo más evidente que el poder se estructura de manera jerárquica y unidireccional, mientras que los adolescentes piensan que éste puede ser repartido justamente en un sistema democrático de derechos y responsabilidades (Howard & Gill, 2000).

Sin embargo, en el proceso de formación de la actitud hacia la autoridad institucional no se pueden considerar las transformaciones cognitivas propias de la adolescencia como un producto del proceso madurativo, al contrario, resulta necesario considerar el carácter social de las representaciones cognitivas (Emler & Dickinson, 1993). Esta concepción constructivista implica que las actitudes de las personas dependen del contexto del que forman parte, del rol que desempeñan y de sus experiencias de interacción social con otras personas y con las instituciones presentes en su entorno inmediato (Emler & Reicher, 1995). Por tanto, se priman las experiencias que la persona tiene con el orden institucional y la propia interacción social, frente a posicionamientos que otorgan una mayor importancia a los procesos cognitivos separados de la interacción social. Si trasladamos estas ideas a la configuración de la actitud hacia la escuela como sistema formal y hacia los profesores como figuras de autoridad, observamos cómo, en efecto, ésta se construye a partir de la experiencia escolar, y de manera especial a partir del grado de responsabilidad que se otorga a los alumnos en las actividades escolares. En este sentido, se ha constatado que la percepción de los adolescentes acerca del grado de influencia y de participación en la escuela constituye un factor de mayor relevancia en la conformación de la actitud hacia la institución escolar, que los procesos puramente cognitivos (Samdal, 1998).

La escuela no es el único ámbito a partir del cual se construye la actitud hacia la autoridad, la familia es un referente esencial en este proceso. En un estudio clásico de los años 70, Bernstein mostró que las familias de clases desfavorecidas transmiten a través del lenguaje, un concepto de escuela como una institución punitiva que beneficia a las clases económicamente más favorecidas. La configuración de una actitud negativa hacia la autoridad formal se encuentra, además, vinculada con la sensación que tiene el adolescente de falta de sentido y de imposición arbitraria de las normas y actividades escolares. Esta sensación se refleja en la dificultad del alumno para adaptarse a la rutina de horarios y tareas en la escuela y se expresa mediante sentimientos de hastío, rabia y resentimiento hacia las instituciones formales. Al contrario, la creencia de que la escuela es un contexto de aprendizaje y adquisición de conocimientos, así como una inversión relevante para lograr una posición adecuada en el entorno laboral, incide positivamente en la actitud hacia la autoridad institucional (Molpeceres, Lucas & Pons, 2000).

La orientación hacia la autoridad

La escuela se caracteriza por ser una institución vertical donde el profesor desempeña la autoridad legal-racional que puede, por tanto, ser o no legitimada por sus alumnos. A diferencia de lo que ocurre en otras organizaciones, en la escuela la autoridad formal del profesor raras veces resulta de una negociación explícita entre las partes, sino que este proceso ocurre de una manera más implícita: los alumnos ponen a prueba los límites y aceptan en diferentes grados la autoridad que representa el profesor (Prada, 2003).

Además, la orientación del adolescente hacia la autoridad se relaciona con el rendimiento académico, con la implicación en comportamientos saludables y con la expresión de conductas antisociales, puesto que estas conductas suponen un quebrantamiento de las normas que regulan la organización del aula (Epps & Hollin, 1993; Estrela, 2002; Heaven, 1993; Samdal, 1998). En este sentido, la actitud hacia las figuras de autoridad institucional desempeña un doble papel en el desarrollo de conductas transgresoras: por un lado, constituye un factor de riesgo, puesto que una actitud favorable hacia la transgresión de las normas y de oposición hacia las figuras de autoridad se asocia con el desarrollo de conductas antisociales (Loeber, 1996); pero por otro lado, puede también ejercer un efecto protector respecto de la implicación en conductas antisociales, en el sentido de que es más probable que aquellos adolescentes que tienen una actitud positiva hacia la escuela y hacia los profesores no se vean implicados en este tipo de conductas (Gottfredson & Hirschi, 1990; Hoge, Andrews & Lescheid, 1996; Moncher & Miller 1999; Thornberry, 1996).

Paralelamente al proceso de formación de la actitud hacia la autoridad institucional, los adolescentes elaboran representaciones de las figuras de autoridad informales (padre, madre, etc.) y formales (maestro, policía, etc.) (Laupa & Turiel, 1986; Molpeceres & cols., 1999; Murray & Thompson, 1985; Rigby, Schofield & Slee, 1987). En el primer caso, los padres son las primeras figuras informales con los cuales los niños interactúan, por lo que la relación del niño y el adolescente con sus padres influirá en su orientación hacia el resto de sistemas informales y hacia otras figuras de autoridad. De manera análoga, la relación que el adolescente tenga en la escuela con los profesores constituye la base para la comprensión de otros sistemas burocráticos, de otras figuras formales de autoridad y de la orientación del niño y del adolescente hacia las normas (Emler, Ohama & Dickinson, 1990; Emler & Reicher, 1995; Rubini &

Pamonari, 1995, 1998). En consecuencia, la percepción que los adolescentes tienen de la imparcialidad y racionalidad de los reglamentos escolares y del modo en que los profesores ejercen su función institucional, influye en la valoración que éstos hacen de otras figuras de autoridad, así como de la imparcialidad de las normas socialmente establecidas y de la racionalidad de la ley y, además, configura su orientación hacia el resto de sistemas institucionales (Emler & Reicher, 1995; Molpeceres & cols., 2000; Molpeceres & cols., 1999).

La autoridad, a diferencia del poder, requiere un código compartido de valores en los que se reconoce el derecho a mandar y el deber de obedecer (Prada, 2003). Esta legitimación no se produce en términos absolutos, sino que existe una gradación que oscila entre la máxima aceptación y el máximo rechazo. Así, partiendo de los diferentes tipos de legitimación presentes en las organizaciones, Weber estableció los principales tipos de autoridad (ver tabla 16).

Tabla 16. Tipos de autoridad según Weber

AUTORIDAD	CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES
Legal-racional	Fundamentada en regulaciones externas o reglas jurídicas, Se basa en la creencia que los subordinados tienen el derecho a mandar, asociado a una determinada posición en la organización La legitimación no está asegurada
Carismática	Se vincula a las cualidades especiales de una persona Puede co-ocurrir o no con la autoridad legal-racional
Tradicional	Se sustenta en el reconocimiento social del orden establecido, la tradición.

4. FAMILIA Y ESCUELA

Más allá de la educación formal, la educación informal desempeña un papel relevante en el proceso de formación de la persona y, en este sentido, la familia constituye el primer marco educativo del niño: los padres crean un clima favorable o desfavorable hacia el aprendizaje que constituye un marco interpretativo para los hijos de la educación en la escuela. Además, los valores transmitidos en la familia condicionan el aprendizaje escolar, en la medida en que suponen una continuidad o una discontinuidad entre la cultura familiar y la escolar (Oliva & Palacios, 1998; Vilas-Boas, 2001). La familia comparte la responsabilidad de la educación con la institución escolar, por lo que ambos contextos -familia y escuela- están relacionados y se complementan (Aparicio, 2004). Conjuntamente con las prácticas familiares, la

participación activa de los padres en el centro escolar constituye un mecanismo de influencia positiva en las actitudes de los hijos hacia la educación formal, en su satisfacción con la escuela, y en las relaciones con sus profesores y compañeros (Martínez, 1996).

La colaboración entre la familia y la escuela tiene efectos particularmente positivos en las familias con hijos que presentan problemas escolares (rechazo del grupo de iguales o problemas de rendimiento académico) (Osborne, 1996). Así, el rendimiento académico de los adolescentes se encuentra vinculado con la percepción que tienen del estilo educativo de sus padres, con el clima familiar, con el estilo docente y con el ambiente en la clase (Paulson, Marchant & Rothlisberg, 1998). Asimismo, el sentimiento de obligación familiar en el tema de los estudios se asocia con una creencia positiva acerca de la relevancia de la educación en el desarrollo del individuo y con la motivación académica (Fuligni, 2001). La participación activa de los padres en la escuela, además, no sólo tiene efectos positivos en los hijos, sino también en las propias familias, en los profesores e incluso en los centros escolares (Becher, 1986). En la siguiente tabla se recogen los principales efectos positivos de la participación de los padres en la escuela.

Tabla 17. Efectos positivos de la participación de los padres en la escuela

HIJOS	PADRES	PROFESORES
- Mayor progreso académico	- Actitudes más positivas hacia la escuela y el personal escolar	- Mayor competencia en sus actividades profesionales e instruccionales
- Menos conductas problemáticas	- Mayor apoyo y compromisos comunitarios	- Mayor dedicación de tiempo a la instrucción
- Incremento de habilidades sociales y autoestima	- Actitudes más positivas hacia sí mismos y mayor autoconfianza	- Mayor compromiso con el currículum; más centrados en el niño
- Menos absentismo escolar	- Percepción más satisfactoria de la relación padres-hijos	
- Mejores hábitos de estudio	- Incremento en el número de contactos escuela-familia	
- Actitudes más positivas hacia la escuela	- Desarrollo de habilidades y formas más positivas de paternidad	

En definitiva, la familia y la escuela constituyen dos pilares fundamentales del proceso educativo que desempeñan funciones complementarias (Kñallinsky, 2000). Partiendo de este carácter complementario, Aguilar (2002) destaca cinco razones fundamentales que justifican la necesidad de una colaboración entre la familia y la escuela: (a) los padres son responsables de la educación de sus hijos y desde este punto de vista son clientes legales de los centros; (b) los profesores deberían tomar como

marco de referencia el aprendizaje familiar para plantear desde él el aprendizaje escolar; (c) la investigación muestra que el aprendizaje familiar influye en el rendimiento; (d) los profesores, como representantes de la autoridad educativa, tienen la responsabilidad de velar para que los padres cumplan con sus responsabilidades escolares y compensar la actuación de aquellos padres no competentes o negligentes; y (e) los padres tienen reconocido por ley su derecho a tomar parte en las decisiones sobre la organización y funcionamiento del centro.

A partir de estos puntos de confluencia entre la familia y la escuela, Calafat y Amengual (1999) sugieren algunas condiciones básicas para la participación de los padres en las instituciones escolares: (1) es necesario informar a los padres de los proyectos de la escuela en relación con la prevención del consumo de alcohol, drogas y de la violencia e invitar a participar en la definición de objetivos, (2) los padres deben percibir que son significativos en estos proyectos y que se van a tener en cuenta sus puntos de vista, (3) la escuela no debe dar la impresión de que puede arreglarlo todo, pero tampoco debe devolver toda la responsabilidad a los progenitores, y (4) hay que tener en cuenta que para una amplia proporción de padres resulta difícil plantear determinadas cuestiones en casa (por ejemplo, sobre alcohol, drogas u otras cuestiones de salud y calidad de vida), pero que desde la escuela se puede proporcionar apoyo y ayuda.

4.1. LA COLABORACIÓN ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA

La familia y la escuela poseen características comunes que favorecen su colaboración: ambos contextos están inmersos en la misma cultura, tienen como finalidad común la educación de niños y niñas, la estimulación y promoción de su desarrollo y comparten la labor de cuidar y proteger a niños y adolescentes. Al mismo tiempo, no debemos olvidar que son contextos con diferentes funciones, distinta organización espacio-temporal y con roles diferenciados (ver tabla 18).

Tabla 18. Diferencias entre la familia y la escuela en las actividades del aprendizaje

FAMILIA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	ESCUELA
- Insertas en la vida cotidiana	Tipo	- Contexto ajeno al mundo inmediato del niño
- Cercanas a los intereses del niño/a - Consecuencias prácticas inmediatas	Contenido	- Más alejadas de los intereses del niño/a - Consecuencias prácticas a largo plazo
- Situaciones de aprendizaje en una relación diádica con el adulto - Escasas interacciones con los iguales	Interacciones con adultos e iguales	- Interacciones con el profesor (adulto) escasas - Numerosas interacciones con los iguales
- Aprendizaje por observación e imitación del comportamiento del adulto - Aprendizaje más informal y con mayor componente afectivo	Tipo de aprendizaje	- Aprendizaje por intercambio verbal - Aprendizaje más formal y con menor componente afectivo
- Valores más tradicionales	Ideas sobre la infancia y la educación	- Valores menos tradicionales

Fuente: adaptado de Oliva y Palacios (1998)

Pese a esas diferencias, familia y escuela también ejercen funciones complementarias en la transmisión de contenidos, actitudes y valores a los hijos. En la tabla 19 se exponen las competencias de aprendizaje y el grado de implicación-compromiso familiar y escolar expresados en función de la mayor o menor presencia en cada cuadrante de la categoría.

Tabla 19. Competencias de la familia y la escuela en distintos dominios del aprendizaje

FAMILIA	ESCUELA
Dominio personal	Autoconcepto
Dominio afectivo	Control de las emociones Relaciones interpersonales Valores universales: justicia, igualdad, libertad Valores específicos Actitudes Motivaciones Objetivos, metas
Dominio cognitivo	Lengua escrita Otras lenguas Resolución de problemas Procesamiento de la información Toma de decisiones Conocimientos teóricos

Fuente: adaptado de Villas-Boas (2001)

Ribes (2002) destaca como principales beneficios de establecer relaciones entre las familias y los centros educativos los siguientes: (a) el establecimiento de criterios

educativos comunes sin dar lecciones ni infravalorar a las familias; (b) la posibilidad de ofrecer modelos de relación e intervención con los alumnos; (c) la divulgación de la función educativa de la escuela en los padres, de modo que aumente la comprensión, la aceptación y la valoración de la labor educativa con el objetivo de evitar confusiones de roles y competencias y; (d) la posibilidad de enriquecer las escuelas con las aportaciones de las familias como recurso humano de apoyo y, paralelamente, como posibilidad de reflexionar de manera conjunta y obtener así una opinión complementaria a la profesional.

Los mecanismos fundamentales que propician esta participación son, según Vila (1998), el trato informal y el trato formal. El trato informal puede canalizarse a través de las fiestas y el contacto en las entradas y salidas del colegio. El trato formal implica las reuniones de clase, las entrevistas, el consejo escolar y la Asociación de Padres y Madres de Alumnos; en este último caso, la iniciativa corresponde fundamentalmente a la escuela. La colaboración familia-escuela requiere, además, que los profesores acepten que sus conocimientos en educación no son superiores al saber que pueden aportar las familias (Vila, 1998). A continuación vamos a profundizar en estos mecanismos y en los factores que influyen de manera positiva y negativa en este proceso de participación.

4.2. FACTORES QUE INFLUYEN EN LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA ESCUELA

Uno de los aspectos que influyen de manera importante en la participación y colaboración entre la familia y la escuela es, indudablemente, el concepto que esta última tiene de la participación. De hecho, se ha observado que este concepto varía considerablemente en función del tipo de pedagogía, desde la participación como cooperación de tipo práctico con las tareas escolares que propone la pedagogía tradicional, hasta la consideración de los padres como un recurso útil para desarrollar el proceso educativo de la escuela participativa. En la tabla siguiente se resumen las distintas formas de participación de la familia en función de los distintos tipos de pedagogías.

Tabla 20. La participación de la familia en el proceso educativo, desde las distintas pedagogías

PEDAGOGÍA	PARTICIPACIÓN
Pedagogía tradicional	<ul style="list-style-type: none"> - Se reduce a la cooperación en las tareas escolares - No implica una toma de decisiones
Escuela nueva	<ul style="list-style-type: none"> - Métodos activos de participación - Los problemas se resuelven en común - Continuo <i>feedback</i> entre profesor y alumnos - Contactos regulares entre familia y escuela, pero no integran a los padres en la participación activa
Pedagogías no directivas	<ul style="list-style-type: none"> - La participación es un principio básico - Redefinición de las relaciones y roles en el proceso educativo para una “desjerarquización”
Pedagogía institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Autogestión pedagógica que requiere compromiso personal, iniciativa y acción de los participantes - Participación total del alumnado, pero sin la integración de los padres en el proceso educativo
Pedagogía de la desescolarización	<ul style="list-style-type: none"> - Supresión de las instituciones y estructuras - Participación sin presiones, abolición de la escolaridad obligatoria y de los diplomas
Pedagogía de la Liberación	<ul style="list-style-type: none"> - Plantea la educación como un proceso dialéctico - La participación es fundamental pero no matiza el rol de padres y alumnos
Escuela jerárquica	<ul style="list-style-type: none"> - Ofrece posibilidades mínimas de participación - La participación es consultiva y para tomar decisiones menores
Escuela participativa	<ul style="list-style-type: none"> - Los padres son considerados como un recurso útil para desarrollar el proceso educativo - Los padres y los maestros se sitúan en el mismo nivel
Escuela comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> - Participación de los padres y de las instituciones - Considera en menor medida la participación de los alumnos
Escuela autonomista	<ul style="list-style-type: none"> - Otorga a los alumnos un papel activo en el proceso de aprendizaje - Escasa participación de padres y comunidad

Por otra parte, Kñallinsky (2000) sugiere la existencia de seis tipos o formas fundamentales de participación, en función del grado de participación exigido y del peso que tiene la dirección del centro: la información que reciben los padres acerca de las decisiones tomadas por la dirección; la consulta facultativa u obligatoria, con el fin de conocer la opinión de los padres, aunque la decisión final depende de la dirección; la elaboración de propuestas, en las que los padres colaboran en el análisis y evaluación de propuestas pero es la dirección quien decide su aprobación o rechazo; la delegación o

poder delegado implica la completa autonomía en la toma de decisiones, si bien la autoridad recae en quienes delegan; la codecisión, decisiones consensuadas por todos los participantes (padres y miembros de la comunidad escolar), la cogestión, que conlleva la participación en la puesta en práctica de las decisiones tomadas por todos los agentes y la autogestión, en la que no hay autoridad externa.

También las características de la familia determinan el tipo de relación con la escuela e influyen en las estrategias que la escuela debe utilizar para incorporar a estas familias en una pauta de colaboración. En este sentido, Redding (1991) ha adaptado la tipología de relaciones históricas de la escuela-familia ya descrita por Coleman y Husen, que podemos ver en la siguiente tabla.

Tabla 21. Evolución histórica de la percepción familiar de la escuela

	Tipo I: Disponible pero Alienado	Tipo II: Conforme pero Frustrado	Tipo III: Capaz pero Desconectado
Características	Dificultades de supervivencia, habilidades parentales limitadas	Centrado en el niño, frustrado por las tendencias sociales	Absorbido por los intereses profesionales o personales, poco tiempo con los niños
Percepción de la Escuela	Intimidadora, portadora de malas noticias, pero cuida de los niños	Atención inadecuada a los niños, separada de la familia	Contrata profesionales dedicados a la educación-crianza
Clave para el Compromiso	Experiencias personales positivas con la escuela	Experiencias personales positivas con otros padres	Experiencias positivas con los niños
Estrategias para su implicación	Buscarlos fuera de la escuela, traerlos y cubrir sus necesidades sociales en la escuela	Entrenar y dotar de significado a su papel de liderazgo	Estructurar su interacción con los niños
Beneficios que obtienen de su participación	Adquiere habilidades de paternidad, desarrollo personal y satisfacción	Desarrolla capacidades de liderazgo, se convierte en parte del ambiente social	Despierta el interés por la familia; conducta más coherente con sus valores
Contribuciones a la Escuela cuando se ha convertido en Tipo IV	Sus propios hijos están mejor guiados, alivian a la escuela	Líderes de padres, padres sustitutos para niños abandonados	Contacto profesional, social; recursos financieros; habilidades, competencia profesional; mejor guía para sus propios hijos, alivian a la escuela.

Fuente: Redding (1991)

La familia de tipo I vive en un nivel de subsistencia, permanece atrapada en las demandas diarias del trabajo y cuenta con los hijos para trabajar. Estas familias limitan el desarrollo de sus hijos y consideran que el papel de la escuela es liberar a los niños de sus familias. Las familias de tipo I no tienden a presionar a la escuela, pero en la mayor parte de los casos, sus hijos necesitan apoyo. Con la llegada de la economía industrial, se produce un salto cualitativo; las metas de la familia y de la escuela coinciden en un punto: para ambas la instrucción de los niños debe mejorar la situación económica. Este tipo de familia se denomina tipo II. La característica esencial de estas familias reside en el hecho de que retiene los valores del sistema y busca un mayor protagonismo en la

educación de sus hijos. El período Post-industrial, supone un nuevo cambio en las familias, denominadas por el autor tipo III. Para estas familias, la crianza de los hijos supone una barrera para sus propósitos adultos e invierten poco tiempo y energía en el desarrollo de sus hijos. Además, esperan que la escuela asuma una mayor responsabilidad en el desarrollo de sus hijos. Estas familias son la norma en una sociedad caracterizada por la incorporación de la mujer al mundo laboral, por el aumento del divorcio y por una mayor autoindulgencia. Finalmente, este autor sugiere la necesidad de transformar cada uno de estos tipos de familias en una nueva categoría, familias tipo IV, mediante programas de educación familiar.

Como hemos visto, existe un elevado consenso sobre los efectos positivos de la participación de los padres en la escuela. A lo largo de la historia, familia y escuela han compartido diversos escenarios de participación. Sin embargo, pese a los beneficios de la implicación de los padres en la escuela, existen ciertas barreras que dificultan esta colaboración entre las que destacan la desconfianza entre padres y profesores y la falta de tiempo y de disponibilidad de ambos grupos. Además, Villas-Boas (2001) sugiere otras barreras que resumimos en la tabla siguiente.

Tabla 22. Barreras en la participación de los padres en la escuela

BARRERAS DE LOS PROFESORES	BARRERAS DE LOS PADRES
<ul style="list-style-type: none"> - Reticencia a la participación de los padres <p>Desde la escuela, puede existir la percepción de que la participación de los padres puede interferir en los métodos de enseñanza de los profesores, por lo que se muestran reticentes a dar un grado de poder a los padres.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Defensa del estatuto profesional <p>Esta actitud se relaciona con la identidad profesional de especialistas y, por tanto, a que sus conocimientos no sean cuestionados. Como ejemplos característicos de esta barrera destaca la utilización de un lenguaje excesivamente técnico y difícilmente comprensible por la mayoría de los padres.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preferencia por los padres de clase media <p>Una gran parte de escuelas están diseñadas hacia un “cliente” (alumno) principalmente de clase media.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rendimiento del alumno <p>Los resultados académicos de los hijos parecen ser un determinante de la actitud y comportamiento de los padres. Cuando el alumno tiene un bajo rendimiento, los padres espacian las visitas informales al centro.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nivel socioeconómico de la familia <p>Se ha observado que los padres de nivel socioeconómico bajo dan más importancia a los contenidos, los deberes, etc., por el contrario, los padres de clase más alta prefieren participar en actividades de gestión de la escuela, conocer los programas y los métodos de enseñanza, etc.</p>

Por esta razón, resulta necesario que los padres consideren al centro escolar cómo una fuente de ayuda que complementa la formación de sus hijos y no como algo que les sustituye. La coordinación entre ambos contextos favorece la adquisición de referentes del alumnado en consonancia con los modelos familiares; la posición contraria ofrece unas vías de escape a los adolescentes. Además, el hecho de que la escuela lleve a cabo un seguimiento de la evolución de los alumnos y lo comparta con su familia, permite detectar en su inicio la expresión de problemas escolares, procesos de deterioro y, por lo tanto, plantear a tiempo estrategias de intervención para corregirlos desde el centro, el propio alumno, la familia o de una manera conjunta (Notó & Dolors, 2002).

Finalmente, consideramos de interés subrayar, que la participación de los padres no es igualmente importante en todas las áreas. En este sentido, Oliva y Palacios (1998) proponen cuatro áreas fundamentales en las que la participación de los padres se torna de especial relevancia: (1) en los órganos de gestión escolar a través de los consejos escolares; (2) en la realización de las tareas escolares de los hijos; (3) en las actividades escolares y extraescolares; y (4) en el conocimiento mutuo de ambos contextos (familia y escuela).

De este modo, después de explorar los diferentes temas de interés para dar sentido a esta tesis, iniciando desde la adolescencia y pasando por las diferentes características que engloban la violencia escolar, la familia en la adolescencia y finalmente el contexto escolar, continuaremos con la parte práctica de esta investigación que corresponde al método.

CAPITULO V

OBJETIVOS Y MÉTODO

Este capítulo está diseñado para brindar un amplio panorama del método utilizado en la investigación, así como las estrategias metodológicas empleadas. Primero se presentan las principales variables del estudio, los objetivos de la investigación, así como las hipótesis que los acompañan. Posteriormente se señala el tipo de investigación que se realiza, seguido de las características principales de la población y muestra de estudio, se presentan las particularidades más relevantes del universo y muestra de la investigación. Después se especifican los instrumentos de evaluación utilizados para la recogida de datos, presentado las fichas técnicas correspondientes y, finalmente se precisa el procedimiento utilizado y diseño estadístico para realizar el análisis de datos.

1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Después de analizar el panorama actual sobre esta problemática y una vez señalada su relevancia social y científica, se decidió llevar a cabo este estudio centrándonos en las carencias más destacadas, tratando de obtener respuestas para el problema de investigación. En este apartado se exponen las principales variables de estudio, además, se señalan los objetivos generales y específicos que guían esta investigación, así como las hipótesis que de ellos se derivan.

1.1. PRINCIPALES VARIABLES DE ESTUDIO

El contexto individual, familiar, escolar y comunitario son de especial relevancia durante el desarrollo del adolescente. Para comprender mejor determinados problemas de ajuste en la adolescencia se considera imprescindible valorar el papel que desempeñan estos entornos sociales que a su vez interactúan entre sí. Bajo la consideración de literatura previa se analizan las siguientes variables asumiendo un enfoque ecológico, reconociendo la interrelación de dichas variables las cuales están organizadas según las diferentes esferas psicosociales del adolescente:

- a) *Variables individuales:* autoestima académica, autoestima social y autoestima general, índice general de empatía y sintomatología depresiva.

- b) *Variables familiares*: comunicación abierta, comunicación ofensiva y comunicación evitativa (con padre y madre), y cohesión, expresividad y conflicto (en la familia).
- c) *Variables escolares*: identificación grupal, implicación, amistad y ayuda entre alumnos y ayuda al profesor.
- d) *Variables comunitarias*: actitud positiva hacia la autoridad institucional, actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales, integración comunitaria, participación comunitaria, apoyo social en los sistemas informales y apoyo social en los sistemas formales.
- e) *Variables comportamentales*: violencia manifiesta (pura, reactiva e instrumental), violencia relacional (pura, reactiva e instrumental), victimización manifiesta verbal, victimización manifiesta física, victimización relacional, cyberbullying móvil y cyberbullying internet.

1.2. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de esta tesis doctoral es analizar la conducta violenta y la victimización escolar desde una perspectiva intercultural a partir de variables individuales, familiares, escolares y comunitarias.

Se investiga si existen diferencias y similitudes significativas entre la cultura mexicana y española en relación con las conductas violentas y la victimización, indagando el análisis del carácter protector y/o riesgo de determinados factores del entorno adolescente. Se analiza a detalle aspectos relevantes del mundo del adolescente y la vida de éste, en el contexto individual, familiar, escolar y social, y su relación con los problemas de violencia escolar y victimización. El objetivo general se desglosa en los siguientes objetivos específicos. A continuación se describen dichos objetivos que abordan cada una de las variables antes señaladas.

1.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- A. Estudiar la relación que tienen las variables individuales: autoestima académica, autoestima social, autoestima general, índice general de empatía y sintomatología depresiva en la explicación de la conducta violenta y victimización escolar desde una perspectiva intercultural.

- B. Estudiar la relación que tienen las variables familiares: comunicación abierta, comunicación ofensiva y comunicación evitativa (con padre y madre), cohesión, expresividad y conflicto, en la explicación de la conducta violenta y victimización escolar desde una perspectiva intercultural.
- C. Estudiar la relación que tienen las variables escolares: identificación grupal, implicación grupal, amistad y ayuda entre alumnos y ayuda al profesor en la explicación de la conducta violenta y victimización escolar desde una perspectiva intercultural.
- D. Estudiar la relación que tienen las variables comunitarias: actitud positiva hacia la autoridad institucional, actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales, integración comunitaria, participación comunitaria, apoyo social en los sistemas informales y apoyo social en los sistemas formales en la explicación de la conducta violenta y victimización escolar desde una perspectiva intercultural.
- E. Elaborar un perfil diferencial entre los grupos violentos/no violentos y víctimas/no víctimas con respecto al conjunto de variables individuales, familiares, escolares y comunitarias de México y España en ambos sexos.

1.4. HIPÓTESIS

La hipótesis de partida, se desglosa en cinco hipótesis específicas, las cuales en términos generales resumen que: El desarrollo de conductas violentas y victimización escolar se relacionan con determinadas variables individuales, familiares, escolares y comunitarias. Estos factores pueden actuar como factor de riesgo o de protección. Las hipótesis específicas se describen a continuación.

- Hi.** La expresión de conductas violentas y la victimización escolar se relacionan con variables individuales (autoestima académica, autoestima social, autoestima general, índice general de empatía y sintomatología depresiva), de tal forma que se presenta en adolescentes que manifiestan una menor autoestima global, menor empatía y una mayor sintomatología depresiva.

La autoestima, refleja una actitud general o global hacia uno mismo, así como actitudes hacia aspectos específicos que no son equivalentes ni intercambiables (Rosenberg, Schooler, Schoenbach & Rosenber, 1995), algunos autores han contrastado

la estrecha relación entre los problemas de victimización y la baja autoestima de las víctimas (Austin & Joseph, 1996; Guterman, Hahm & Cameron, 2002; Olweus, 1998; Musitu, Buelga, Lila & Cava, 2001), otros investigadores sostienen que los adolescentes violentos presentan una autoestima más baja que aquellos sin problemas de conducta (Mynard & Joseph, 1997; O'Moore, 1997), mientras otros afirman que los violentos por regla general se valoran positivamente a sí mismos y muestran un nivel de autoestima medio o incluso alto (Olweus, 1998; Rigby & Slee, 1992). Investigaciones referentes a la identidad y la empatía en los adolescentes son muy escasas, aun cuando el proceso de construcción de identidad se configura como uno de los elementos característicos y nucleares del período juvenil, referido al entorno o el ambiente (Dávila, 2004). Algunos autores mencionan la contribución de la autoestima y el apoyo social al desarrollo de la identidad, la autoestima se configuraría como un facilitador de la adopción de compromisos como en posible resultado afectivo-cognitivo de la misma (Zacarés, Iborra, Tomás & Serra, 2009). Por su parte, los jóvenes muestran un mayor desarrollo de habilidades para identificar y relacionarse con los sentimientos de otra persona si un modelo de la vida real muestra empatía en una situación de aflicción (Feshbach, 1982; Shure & Spivack, 1988). Debido a que las aportaciones científicas son limitadas y aún menos las que muestren la interacción de estas variables, el propósito de esta hipótesis es analizar los efectos de dichas variables en la producción de comportamientos violentos.

H2. La manifestación de conductas violentas y la victimización escolar se relacionan con variables familiares (comunicación abierta, comunicación ofensiva y comunicación evitativa -con padre y madre-, cohesión, expresividad y conflicto), de manera tal que es mayor el grado de incidencia en adolescentes cuyos padres mantienen una baja calidad de comunicación con padre y madre y un mayor conflicto familiar.

La comunicación familiar es un aspecto clave de las relaciones familiares estrechamente vinculado con el ajuste psicosocial del adolescente (Musitu et al., 2001). Algunas investigaciones muestran como la comunicación positiva entre padres e hijos, favorece la aceptación social de los hijos y su ajuste escolar (Gaylord, Kitzmann & Lockwood, 2003; Sterinberg & Morris, 2001; Ketsetzis, Ryan & Adams, 1998). Mientras que los problemas de comunicación entre padres e hijos se encuentran asociados con el rechazo de los hijos por su grupo de iguales (Black & Logan, 1995;

Franz & Gross, 2001; Gifford-Smith & Brownell, 2003), con un pobre ajuste en el contexto escolar (Estévez et al., 2005; Sprague & Walker, 2000) y con una mayor participación en conductas violentas en la escuela, como agresores y como víctimas (Dekovic, Wissink & Meijer, 2004; Estévez, Musitu & Herrero, 2005, Stevens, De Bourdeaudhuij & Van Oost, 2002). Estudios previos señalan que los problemas de comunicación entre padres e hijos adolescentes, constituye uno de los factores familiares de riesgo más estrechamente vinculados con el desarrollo de problemas de salud mental en los hijos como la presencia de síntomas depresivos, ansiedad y estrés (Field, Diego & Sanders, 2001; Garber, 1996; Liu, 2003; Stein et al., 2000). Se ha observado que los adolescentes implicados en conductas delictivas presentan un ambiente familiar negativo caracterizado por los problemas de comunicación con los padres (Cernkovich & Giordano, 1987; Loeber, Drinkwater, Yin, Anderson, Schmidt & Crawford, 2000; Martínez, 2002). En contraste, la comunicación familiar abierta y fluida, tiene un efecto de protección frente a la implicación en comportamiento de carácter delictivo (Buist & Dekovik, 2004; Kerr & Stattin, 2000; Stattin & Kerr, 2000). Tomando en cuenta estos antecedentes, el objetivo de esta hipótesis es analizar la influencia de la comunicación familiar en el comportamiento del grupo violento y grupo víctima.

H3. La expresión de las conductas violentas y la victimización escolar se relacionan con variables escolares (identificación grupal, implicación grupal, amistad y ayuda entre alumnos y ayuda al profesor), de tal forma que estas conductas aparece más significativa en los adolescentes presentando menor identidad grupal y una baja implicación en el grupo, así como una baja ayuda entre alumnos y hacia el profesor.

H4. Las conductas violentas y la victimización escolar se relacionan con variables comunitarias (actitud positiva hacia la autoridad institucional, actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales, integración comunitaria, participación comunitaria, apoyo social en los sistemas informales y apoyo social en los sistemas formales), de manera que es mayor el grado de incidencia en adolescentes con menor actitud positiva hacia la autoridad institucional, mayor actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales y una menor integración y participación comunitaria, así como percibir un bajo apoyo en los sistemas informales y formales.

Actualmente la violencia escolar es un comportamiento que preocupa cada vez más a la sociedad por sus diversas consecuencias en el clima escolar, el proceso de enseñanza-aprendizaje (Olweus, 1998; Trianes, 2000) y en el ajuste de los adolescentes, ya sean agresores o víctimas (Estévez, Musitu & Herrero, 2005; Guterman, Hahm & Cameron, 2002). Los adolescentes que menos se involucran en conductas violentas tienden a informar de una actitud favorable hacia la autoridad institucional, la escuela y el profesorado (Estévez, Murgui, Moreno & Musitu, 2007; Moncher & Miller, 1999; Thornberry, 1996), mientras que los más violentos presentan actitudes negativas hacia la escuela, los profesores y los estudios (Adair, Dixon, Moore & Sutherland, 2000; Birch & Ladd, 1998; Emler & Reicher, 1995; Hoge, Andrews & Lescheid, 1996; Molpeceres, Lucas & Pons, 2000). Creemos que este acercamiento, abrirá pautas en investigaciones en este ámbito específico de la interrelación de las distintas esferas del adolescente.

H5. Las relaciones de significatividad de las variables estudiadas; individuales (autoestima académica, autoestima social, autoestima general, índice general empatía y sintomatología depresiva), familiares (comunicación abierta, comunicación ofensiva y comunicación evitativa -con padre y madre-, cohesión, expresividad y conflicto), escolares (identificación grupal, implicación grupal, amistad y ayuda entre alumnos y ayuda al profesor) y comunitarias (actitud positiva hacia la autoridad institucional, actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales, integración comunitaria, participación comunitaria, apoyo social en los sistemas informales y apoyo social en los sistemas formales), en el desarrollo de las conductas violentas y la victimización escolar, hacen posible establecer un perfil de alumno violento y un perfil de alumno victimizado.

Diversas investigaciones han mostrado modelos psicosociales desde los cuales se puede comprender comportamientos violentos mediante el análisis de los factores de riesgo y protección presentes en la familia, los iguales, la escuela y la comunidad (Hawkins, Catalano & Miller, 1992; Jessor, 1993). De esta forma distintos autores han formulado que existe una relación directa en el papel de la familia con los problemas de conductas en los hijos adolescentes (Loeber et al., 2000). Las relaciones que se establecen en la familia parecen influir en los comportamientos que los hijos expresan en sus relaciones sociales, en la competencia social de éstos y con el rechazo en el grupo de iguales (Helsen, Vollebergh & Meeus, 2000; Musitu & Cava, 2002; Musitu &

García, 2004). Por su parte, la autoestima dentro de las variables individuales ha sido objeto de investigaciones que la relacionan con el comportamiento de los adolescentes, investigadores sostienen que una percepción positiva de sí mismo contribuye a una mejor salud mental, influyendo en el ajuste comportamental y emocional de los adolescentes (Bandura, 1997; Taylor & Brown, 1994), aunque los resultados a veces suelen ser contradictorios. En el contexto escolar se ha identificado que el fracaso escolar y la baja autoestima académica/escolar son constructos íntimamente relacionados para incidir en el ajuste psicológico del adolescente (García-Bacete & Musitu, 1993; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988). No obstante, son pocos los trabajos que analizan la influencia conjunta de estos escenarios en sus distintas dimensiones, por ello la presente hipótesis pretende analizar las diferencias en los escenarios individuales, familiares, escolares y comunitarios en los diferentes grupos de estudio: violentos y víctimas. A pesar de la evidencia empírica, todavía quedan algunos puntos por aclarar. Teniendo en cuenta estos antecedentes, esta hipótesis tiene como objetivo analizar las relaciones conjuntas existentes entre las variables comportamentales y las variables individuales, familiares, escolares y comunitarias. Obteniendo el resultado de este planteamiento se obtendría evidencia importante y relevante para los profesionales implicados en la intervención y prevención de la violencia escolar.

2. MÉTODO

2.1. TIPO DE ESTUDIO

El presente estudio es una investigación transcultural, la cual busca comprender las posibles variaciones ante un mismo fenómeno según la cultura en la que se encuentre, así como comprender los aspectos generales hacia determinada conducta y estimar la universalidad de las leyes psicológicas. Para analizar ambos enfoques se parte de una comparación entre culturas, que en nuestro caso es la comparación de México y España.

Un estudio transcultural, como ya se indicó anteriormente (Características de los estudios transculturales, ver página 83), implica “garantizar la validez de los conceptos y de los métodos de investigación tanto entre las culturas estudiadas, como dentro de cada una de ellas” (Grad & Vergara, 2003, p. 72). La investigación que presentamos es un estudio transcultural enfocado a las diferencias psicológicas y orientado a la

estructura, la cual se centra en estudiar “las relaciones existentes entre las variables e intenta identificar posibles diferencias y similitudes entre diferentes culturas en dichas relaciones” (Vergara & Balluerka, 2000, p. 558).

Esta investigación es de énfasis cuantitativo, parte de un diseño transversal, analizamos las variables individuales, familiares, escolares y comunitarias en la participación de conductas violentas, victimización escolar y cyberbullying. Es de tipo explicativo, su interés se concentra en “explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o por qué se relacionan dos o más variables” (Hernández, Fernández-Collado & Baptista, 2006, p. 108). Además de mostrar un análisis transcultural de México y España. Para mayor información respecto al diseño estadístico, revisar el apartado de análisis de datos.

2.2. CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO

En México participaron adolescentes de secundaria y bachillerato, del Estado de Sinaloa ubicados en la ciudad de Culiacán y en comunidades del municipio del El Fuerte (con presencia de indígenas). En España la muestra está representada por adolescentes que estudian la Escuela Secundaria Obligatoria y Bachillerato ubicados en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Andalucía, España. Pese a los múltiples contrastes culturales, el estudio se centra en observar similitudes y diferencias únicamente en las variables que se estudian: individuales, familiares, escolares, comunitarias y las variables comportamentales: conductas violentas, victimización escolar y cyberbullying.

El escenario en el que se desarrolló el levantamiento de datos es distinto según las instituciones (Ver Anexo I, Ubicación de los centros escolares). Se solicitó a los centros educativos que facilitaran un espacio y momento para recopilar la información de manera grupal. Cada instituto proporcionó los espacios de acuerdo a sus capacidades.

2.3. POBLACIÓN PARTICIPANTE

La estrategia de muestreo de culturas utilizada para llevar a cabo este estudio es el muestreo de conveniencia, no probabilístico, en donde la accesibilidad de los investigadores-colaboradores ha sido la motivación predominante. El universo de trabajo lo constituyeron adolescentes mexicanos y españoles de ambos sexos que cursan

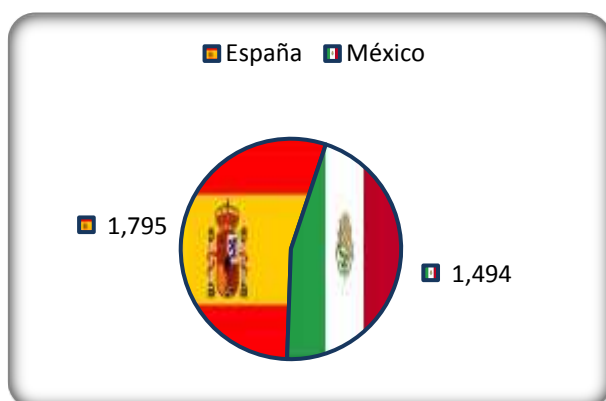
la escolaridad secundaria y bachillerato, en centros escolares públicos y concertados (privados), de 11 a 18 años de edad aproximadamente.

MUESTRA

La muestra de participantes total de la presente investigación está compuesta por 3,289 adolescentes distribuidos en dos muestras independientes. La primera se compone de 1,494 estudiantes de centros educativos Mexicanos/Sinaloa y la segunda muestra se compone de 1,795 estudiantes de centros educativos Españoles/Comunidad de Andalucía.

La muestra de México/Sinaloa está compuesta por 1,494 adolescentes mexicanos de ambos sexos (45% varones y 55% mujeres) de 12 a 18 años ($M=14.8$, $DT=1.76$), procedentes de 6 centros educativos del Estado de Sinaloa, ubicados en entornos rurales y urbanos, y distribuidos en 1º, 2º y 3º de educación secundaria y 1º, 2º y 3º de Bachillerato. La muestra es representativa de este Estado que tiene un universo poblacional de 260,786 estudiantes de Secundaria y Bachillerato. Se asumió un error muestral de $\pm 2.4\%$, un nivel de confianza del 95% y una varianza poblacional de 0.50, el tamaño requerido fue de 520 alumnos.

En la muestra independiente de España participaron un total de 1,795 adolescentes españoles de ambos sexos (52% varones y 48% mujeres) de 11 a 18 años ($M = 14.2$, $DT=1.72$), procedentes de 4 centros educativos de la Comunidad Autónoma de Andalucía, ubicados en entornos rurales y urbanos, y distribuidos en 1º, 2º, 3º y 4º de la Escuela Secundaria Obligatoria (ESO) y 1º y 2º de Bachillerato. La muestra es representativa de esta Comunidad que tiene un universo poblacional de 838,926 estudiantes de ESO y Bachillerato. Se asumió un error muestral de $\pm 2.4\%$, un nivel de confianza del 95% y una varianza poblacional de 0.50, el tamaño requerido fue de 1664 alumnos.

Ilustración 12. Distribución de la muestra**Tabla 23.** Distribución de la muestra

N	
México:	$n^1 = 1,494$
España:	$n^2 = 1,795$
N = 3,289	

Las características específicas de la muestra como las variables sociodemográficas medidas en la presente investigación: sexo, edad, curso académico, número de hermanos, posición entre hermanos, con quién vive, estudios del padre y la madre y trabajo del padre y madre, se detallan en el capítulo de resultados dentro del análisis descriptivo de la muestra.

2.4. INSTRUMENTOS

La selección que se presenta fue a partir de la consideración teórica del estudio, así como la validez y fiabilidad de las escalas. En la muestra española los instrumentos fueron aplicados en su forma íntegra y en algunos instrumentos con adaptaciones, ya realizadas por el Grupo Lisis de la Universidad de Valencia (ver Anexo III, Instrumentos: España).

En la muestra mexicana se consideró su adaptación, sobre todo por expresiones de lenguaje según el contexto cultural, asegurando la similitud lingüística, la similitud semántica de los ítems, así como la similitud funcional de los ítems. Estas escalas fueron sometidas a un estudio piloto con 30 alumnos entre 12 y 17 años de edad, para determinar la claridad y precisión del entendimiento de los ítems, posteriormente fueron evaluadas con criterio de jueces, con la finalidad de evitar algún tipo de sesgo, determinando la claridad y precisión del entendimiento de los ítems.

Ya adaptados los instrumentos para el contexto mexicano, sobre todo de expresión y diseño, se armaron los cuadernillos compuestos por los instrumentos antes señalados. Del tal forma que los instrumentos utilizados son los mismos, tanto en España como en México (ver Anexo II y III, Instrumentos: México y España

respectivamente), solo cambia la ilustración animada para su identificación con la población participante.

Se utilizó una ficha de identificación, conformada por el cuestionario de datos sociodemográficos, donde respetando el anonimato se solicitó la siguiente información: edad, sexo, curso académico, grupo escolar, número de hermanos, posición entre los hermanos, nivel de estudios de los padres, con quién vive y si trabajan sus padres fuera de casa. Posteriormente se presentaron las 12 escalas de evaluación.

A continuación se presentan datos relevantes de los instrumentos utilizados en la presente investigación para evaluar las distintas variables. En un primer cuadro se resumen las escalas utilizadas según las variables de estudio. Seguidas de una ficha técnica de cada instrumento que describen los datos principales, así como referencias de interés de trabajos previos que avalan la idoneidad de su utilización y la validez de aquellas escalas que han sido ampliamente consideradas en estudios anteriores.

Tabla 24. Relación de instrumentos con sus respectivos indicadores de evaluación

	INSTRUMENTO	AUTOR	INDICADORES
VARIABLES INDIVIDUALES	The Rosenberg Self-Esteem Scale (RSE)	Rosenberg (1966). Adaptación: Equipo LISIS. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología (2005).	<ul style="list-style-type: none"> Autoestima general
	Cuestionario de evaluación de la autoestima en adolescentes (AUT-AD)	García y Musitu (1999).	<ul style="list-style-type: none"> Autoestima académica Autoestima social
	Index of Empaty for Children and Adolescents (IECA)	Bryant (1982). Adaptación Pérez-Delgado y Mestre (1999). Equipo LISIS Universidad de Valencia (2005).	<ul style="list-style-type: none"> Índice general de empatía
	Cuestionario de evaluación de la sintomatología depresiva -CESD-	Radloff (1977). Adaptación: Equipo Lisis. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología (2001)	<ul style="list-style-type: none"> Sintomatología depresiva
VARIABLES FAMILIARES	Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar (CECF)	Barnes y Olson (1982). Adaptación Equipo LISIS Universidad de Valencia. Facultad de Psicología (2001)	<ul style="list-style-type: none"> Comunicación abierta Comunicación ofensiva Comunicación evitativa (padre y madre por separado)
	Escala de Clima Social Familiar (FES)	Moos, R.H., Moos, B.S y Trickett, E.J. (1984). Adaptación Fernández-Ballesteros, R. y Sierra, B. (1984).	<ul style="list-style-type: none"> Cohesión Expresividad Conflicto

VARIABLES ESCOLARES	Class Environment Scale (CES)	Moos, R.H., Moos, B.S y Trickett, E.J. (1984). Adaptación Fernández-Ballesteros, R. y Sierra, B. (1984).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Implicación ▪ Amistad y ayuda entre alumnos ▪ Ayuda al profesor
	Group Identification	Tarrant, M. (2002). Adaptación: Equipo LISIS Universidad de Valencia. Facultad de Psicología (2008).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificación grupal
VARIABLES COMUNITARIAS	Cuestionario de Apoyo Social Comunitario	Gracia, Musitu y Herrero (2002).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integración comunitaria ▪ Participación comunitaria ▪ Apoyo social en los sistemas informales ▪ Apoyo social en los sistemas formales
	Cuestionario de Actitud hacia la Autoridad Institucional	Reicher, S. y Emler, N. (1985). Adaptación: Equipo LISIS. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología (2005)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actitud positiva hacia la autoridad institucional ▪ Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales
VARIABLES COMPORTAMENTALES	Escala de Conducta Violenta en la Escuela	Little, T. D. (2003). Adaptación: Equipo LISIS Universidad de Valencia. Facultad de Psicología (2005).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Violencia manifiesta pura ▪ Violencia manifiesta reactiva ▪ Violencia manifiesta instrumental ▪ Violencia relacional pura ▪ Violencia relacional reactiva ▪ Violencia relacional instrumental
	Escala de Victimización en la Escuela.	Equipo LISIS. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología (2008).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Victimización manifiesta verbal ▪ Victimización manifiesta física ▪ Victimización relacional
	Escala de Cyberbullying en la Escuela	Equipo LISIS. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología (2008).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cyberbullying móvil ▪ Cyberbullying internet

A continuación se muestra a detalle las escalas utilizadas:

Variables individuales

La escala de autoestima general de Rosenberg (1966), en ingles se denomina The Rosenberg Self-Esteem Scale –RSE-. Se realizó una adaptación por el Equipo Lisis

(Universidad de Valencia). Este instrumento consta de 10 ítems, es una escala tipo Likert, con un tiempo aproximado de aplicación de 7-12 minutos y está dirigido para su aplicación de los 11 a los 20 años. La escala original se elaboró partiendo de una concepción unidimensional de la autoestima. Sin embargo, algunas investigaciones han obtenido una estructura factorial compuesta por dos dimensiones: menosprecio hacia uno mismo (*self-derogation*) y mejora (*self-enhancement*) (Kaplan & Pokorny 1969; Shahani et al 1990). Finalmente, parece ser que esta estructura factorial depende de la edad y que en adolescentes la estructura factorial predominante es unidimensional (Goldsmith, 1986).

Tabla 25. Propiedades psicométricas. Escala de Autoestima General.

<p>Fiabilidad: la escala ofrece un adecuado índice de consistencia interna, medida con el alpha de Cronbach, con valores comprendidos entre .74 y .88 (Davies, DiLillo & Martínez, 2004; McCarthy & Hoge, 1982; Pokorny, 1969; Sanan, Dipboye & Philips, 1990). La versión española también presenta una elevada consistencia interna (alpha de Cronbach entre .80 y .87) y una fiabilidad test-retest de .72 (Atienza, Moreno & Balaguer, 2000; Baños & Guillén, 2000; Vázquez, Jiménez & Vázquez, 2004).</p> <p>Validez: Presenta correlaciones positivas con otras medidas de autoestima tales como el Health Self Image Questionnaire (Heath, 1965) Coopermith's Self –Esteem Inventory (Copersmith, 1967), .76 con la medida de autoestima global del Harter's Self Perception Profile for Adolescents (Hagborg, 1993). Además, correlaciona de modo negativo con medidas de depresión (Vázquez et al., 2004).</p> <p>Referencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atienza, L., Moreno, & Balaguer, I. (2000). An Analisis of the dimensionality of the Rosenberg self-esteem scale in a sample of valencian adolescents. <i>Universitas Tarraconensis</i>, 22. - Baños, R. M. & Guillén, V. (2000). Psychometric characteristics in normal and social phobic samples for a Spanish version of the Rosenberg Self-esteem Scale. <i>Psychological Reports</i>, 87, 269-274. - Davies C.A., DiLillo, D. & Martínez, I.G. (2004) Isolating adult psychological correlates of witnessing parental violence: findings from a predominantly latin sample. <i>Journal of Family Violence</i>, 6, 369-378. - Vázquez, J.A., Jiménez, R. & Vázquez, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg. <i>Apuntes de Psicología</i>, 22, (2), 247-255.

El cuestionario de evaluación de la autoestima en adolescentes –AUT-AD- por García y Musitu (1999), consta de 12 ítems, es una escala tipo Likert, los cuales miden la autoestima social y la autoestima académica, con un tiempo aproximado de aplicación de 7-12 minutos y está dirigido para su aplicación de los 11 a los 20 años.

Tabla 26. Propiedades psicométricas. Cuestionario de evaluación de la autoestima en adolescentes.

Fiabilidad: El coeficiente alpha de Cronbach es de .86 para autoestima escolar y .76 para autoestima social.

Validez: Discrimina entre chicos y chicas; las chicas muestran una mayor autoestima escolar que los chicos. Además, discrimina entre edades: los adolescentes de 11-13 años expresan mayores puntuaciones que los adolescentes de 14 a 16 en autoestima escolar. La autoestima escolar, correlaciona negativamente con medidas de conflicto entre los padres, entre padres e hijos y problemas de comunicación familiar. También presenta correlaciones negativas con medidas de eventos vitales estresantes, sintomatología depresiva, estrés percibido, actitud positiva hacia la transgresión, conducta disruptiva en el aula y consumo de sustancias. Por otro lado, correlaciona positivamente con el apoyo parental, con la percepción del profesor del rendimiento escolar del alumno en clase y la integración del adolescente en la escuela. La autoestima social correlaciona negativamente con los problemas de comunicación familiar y positivamente con la comunicación familiar abierta, la conducta delictiva y el consumo de sustancias.

Referencias:

- Amezcúa, J.A. & Fernández, E. (2000). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Iber Psicología*, 5, 1.6.
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. & Musitu, G. (s. f.). Aggressive and non-aggressive rejected: an análisis of their differences. *Psychology in the school*. *En prensa*.
- Estévez, E., Martínez, B. & Musitu, G. (s. f.). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*. *En prensa*.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Murgui, S. & Lehalle, H. (enviado). Le rôle de la communication familiale et de l'estime de soi dans la délinquance adolescente. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*.
- Musitu, G., García, F. & Gutiérrez, M. (1994). *AFA: Autoconcepto Forma-A*. Madrid: TEA Ediciones.
- Musitu, G. & Herrero, J. (2003). El rol de la autoestima en el consumo moderado de drogas en la adolescencia. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 13, 285-306.
- Musitu, G. & García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Martínez, B., Llinares, L., Cava, M.J., & Estévez, E. (2002). Influencia del apoyo social y de la autoestima en las conductas delictivas y la actitud hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Actas del IV Congreso Estatal de Escuelas de Trabajo Social* (pp. 1019-1042). Alicante.

Cuestionario de índice general de empatía, en ingles Index of Empaty for Children and Adolescents (IECA), por Bryant (1982), adaptación por Pérez-Delgado y Mestre (1999) y adaptado por el equipo Lisis (2005). Contiene 22 ítems, es una escala tipo Likert, con un tiempo aproximado de aplicación de 15 a 20 minutos, está dirigida a la población de 11 años en adelante.

Tabla 27. Propiedades psicométricas. Cuestionario de Índice General de Empatía.

Fiabilidad: La consistencia interna de la escala original es de .67 (Bryant, 1982) y la fiabilidad test retest de .76 (Frías, Mestre & Pérez-Delgado, 1997). En el caso de la muestra española, la escala presenta una fiabilidad test retest entre .82 y .88 y el coeficiente de consistencia interna oscila entre .77 y .88 en función de la muestra. Respecto a la versión española, el coeficiente de consistencia interna toma valores situados entre .73 y .77 (Pérez Delgado & Mestre, 1999).

Validez: Se han obtenido correlaciones positivas con otras medidas de empatía (Wied, Goudena & Matthys, 2005) y de altruismo (Mestre, Pérez, Samper & Martí, 1998), y correlaciones negativas con conducta antisocial (Sobral, Romero, Luengo & Marzoa, 2000) y conducta violenta (Wied, Goudena & Matthys, 2005). Por otro lado, se han encontrado diferencias en empatía en función del sexo: las chicas muestran puntuaciones más elevadas que los chicos, especialmente cuando el referente es del mismo sexo (Bryant, 1982; Mestre, Pérez, Samper & Martí, 1998; Retuerto, 2002).

Referencias:

- Bryant, B.K. (1982). An Index of Empathy for Children and Adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. & Moreno, D. (2008). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31, 433-450.
- Mehrabian, A. & Epstein, N. A. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40 (4), 525-543.
- Mestre, V., Pérez-Delgado, E., Frías, D. & Samper, P. (1999). Instrumentos de evaluación de la empatía. En E. Pérez-Delgado y V. Mestre, *Psicología moral y crecimiento personal* (pp. 181-190). Barcelona: Ariel.
- Mestre, V., Pérez, E., Samper, P & Martí, M. (1998). Diferencias de género en la empatía y su relación con el pensamiento moral y el altruismo. *Iber Psicología*, 3 (1), 1. <http://fs-morente.filos.ucm.es/publicaciones/Iberpsicologia/iberpsi6/mestre1/mestre1.htm>
- Miller, P. A. & Eisenberg, N. (1986). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103 (3), 324-344.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. & Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: El rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (1), 123-136.
- Pérez-Delgado, E. & Mestre, M. (Coords) (1999). *Psicología moral y crecimiento personal*. Barcelona: Ariel.
- Retuerto, A. (2002). *Desarrollo del razonamiento moral, razonamiento moral prosocial y empatía en la adolescencia*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Sobral, J., Romero, E. & Marzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema*, 4, 661-670.
- Sobral, J., Romero, E. & Marzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema*, 4, 661-670.
- Strayer, J. (1993). Children's concordant emotions and cognitions in response to observed emotions. *Child Development*, 64, 188-201.
- Wied, M., Goudena, P. P. & Matthys, W. (2005). Empathy in boys with disruptive behavior disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 867-880.

La escala de Sintomatología Depresiva, por Radloff (1977), y adaptado por el Equipo Lisis, es una escala tipo Likert, consta de 20 ítems y tiene un tiempo aproximado de aplicación de 8-10 minutos.

Tabla 28. Propiedades psicométricas. Escala de Sintomatología Depresiva.

<p>Fiabilidad: La fiabilidad de la escala global según el alpha de Cronbach es de .92.</p> <p>Validez: Correlaciona negativamente con medidas de autoestima, apoyo familiar y comunicación familiar y positivamente con el conflicto familiar, la percepción de estrés y los problemas de conducta y victimización en la escuela. En la literatura científica existe documentación abundante sobre su validez convergente con otras escalas que miden sintomatología depresiva.</p> <p>Referencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G. & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. <i>Revista de Psicodidáctica</i>, 15 (1), 21-34. - Cava, M. J., Musitu, G. & Vera, A. (2000). Efectos directos e indirectos de la autoestima en el ánimo depresivo. <i>Revista Mexicana de Psicología</i>, 17 (2), 151-161. - Crockett, L., Randall, B., Shen, Y., Russell, S. & Driscoll, A. (2005). Measurement equivalence of the Center for Epidemiological Studies Depression Scale for Latino and Anglo Adolescents: A national study. <i>Journal of Consulting and Clinical Psychology</i>, 73, 47-58. - Estévez, E., Herrero, J. & Musitu, G. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. <i>Salud Mental</i>, 28, 81-89. - Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. & Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students: an analysis of their differences. <i>Psychology in the Schools</i>, 43, 387-400. - Estévez, E., Murgui, S. & Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. <i>European Journal of Education and Psychology</i>, 1 (2), 29-39. - Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. & Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. <i>Revista Mexicana de Psicología</i>, 25 (1), 119-128. - Herrero, J. & Meneses, J. (2006). Short Web-based versions of the perceived stress (PSS) and Center for Epidemiological Studies-Depression (CESD) Scales: a comparison to pencil and paper responses among Internet users. <i>Computers in Human Behavior</i>, 22, 830-848. - Jiménez, T. I., Murgui, S. & Musitu, G. (2007). Comunicación familiar y ánimo depresivo: el papel mediador de los recursos psicosociales del adolescente. <i>Revista Mexicana de Psicología</i>, 24 (2), 259-271. - Meadows, S. O., Brown, J. S. & Elder, G. H. (2006). Depressive symptoms, stress, and support: gendered trajectories from adolescence to young adulthood. <i>Journal of Youth and Adolescence</i>, 35, 93-103. - Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. <i>Applied Psychological Measurement</i>, 1, 385-401. - Radloff, L. S. (1991). The use of the Center for Epidemiologic Studies Depression Scale in adolescents and young adults. <i>Journal of Youth and Adolescence</i>, 20, 149-165. - Wilcox, H., Field, T., Prodromidis, M. & Scafidi, F. (1998). Correlations between BDI and CES-D in a sample of adolescent mothers. <i>Adolescence</i>, 33, 565-574.
--

Variables familiares

Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar –CECF-, por Barnes y Olson (1982), su nombre original: Escala de Comunicación Padres-Adolescentes, adaptación por el Equipo Lisis (2001). Consta de 20 ítems, es una escala tipo Likert, y tiene una duración aproximada de aplicación de 9-11 minutos, está dirigida a adolescentes de 11 a 20 años. La escala original presenta una estructura de dos factores que se refieren al grado de apertura y a la presencia de problemas de comunicación familiar. Sin embargo, en nuestra muestra, la escala presenta una estructura factorial de tres factores (para el padre y la madre separadamente): comunicación abierta, comunicación ofensiva y comunicación evitativa.

Tabla 29. Propiedades psicométricas. Cuestionario de Comunicación padres-hijos(as).

Fiabilidad: El coeficiente alpha de las subescalas es: 0.87 para comunicación abierta, 0.76 para comunicación ofensiva y 0.75 para comunicación evitativa.

Validez: La comunicación abierta entre padres y adolescentes presenta correlaciones positivas con las distintas dimensiones de la autoestima y el apoyo familiar y del amigo, y correlaciones negativas con estrés percibido y sintomatología depresiva en el hijo/a. Al contrario, los problemas de comunicación familiar correlacionan positivamente con la conducta delictiva y negativamente con las dimensiones de la autoestima y el apoyo familiar y del amigo.

Referencias:

- Barnes, H. L. & Olson, D. H. (1982). Parent-adolescent communication scale. En H. D. Olson (Ed.), *Family inventories: Inventories used in a national survey of families across the family life cycle* (pp. 33-48). St. Paul: Family Social Science, University of Minnesota.
- Barnes, H. L. & Olson, D. H. (1985). Parent-adolescent communication and the circumplex model. *Child Development*, 56, 438-447.
- Cava, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20 (2), 183-192.
- Cava, M. J., Murgui, S. & Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 20(3), 389-395.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. & Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.
- Jackson, S., Bijstra, J. & Bosma, H. (1998). Adolescent's perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence*, 21, 305-322.
- Jiménez, T. I., Estévez, E., Musitu, G. & Murgui, S. (2007). Comunicación familiar y comportamientos delictivos en la adolescencia: el doble rol mediador de la autoestima. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (1), 473- 485.
- Jiménez, T. I., Lehalle, H., Murgui, S., & Musitu, G. (2007). Le rôle de la communication familiale et de l'estime de soi dans la délinquance adolescente. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 20 (2), 5-26.
- Jiménez, T. I., Murgui, S. & Musitu, G. (2007) Comunicación familiar y ánimo depresivo: el papel mediador de los recursos psicosociales del adolescente. *Revista Mexicana de Psicología*, 24 (2), 259-271.

- Jiménez, T. I., Musitu, G. & Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología*, 36(2), 181-195.
- Jiménez, T. I., Musitu, G. & Murgui, S. (2006). Funcionamiento y comunicación familiar y consumo de sustancias en la adolescencia: el rol mediador del apoyo social. *Revista de Psicología Social*, 21(1), 21-34.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J., & Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: an analysis through family, personal and social adjustment. *The Journal of Community Psychology*, 37 (8), 959-974.
- Lambert, S. F. & Cashwell, C. S. (2004). Preteens talking to parents: perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal*, 12, 122-128.
- Martínez, B., Herrero, J., Lila, M. & Estévez, E. (2002). Funcionamiento familiar y consumo de drogas en la adolescencia. *X Congreso de Psicología de la Infancia y de la Adolescencia*. Teruel.
- Martínez, B., Estévez, E., & Jiménez, T. (2003). Influencia del funcionamiento familiar en la conducta disruptiva en adolescentes. *VIII Congreso Nacional de Psicología Social*. Torremolinos (Málaga).
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. & Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G., Estévez, E. & Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*, 42, 779-794.

La Escala de Clima Social Familiar (FES), por Moos, R. H., Moos, B. S. y Trickett, E. J. (1984), adaptación por Fernández-Ballesteros y Sierra. Es una escala dicotómica, consta de 27 ítems, con 10 minutos aproximados en el tiempo de aplicación, va dirigida a la población a partir de los 11 años. La escala utilizada en el presente estudio evalúa la dimensión de relaciones compuesta por tres subescalas: cohesión, expresividad y conflicto.

Tabla 30. Propiedades psicométricas. Cuestionario de Clima Social Familiar.

Fiabilidad: La fiabilidad de las subescalas test-retest es la siguiente: 0.86 para cohesión, 0.73 para expresividad y 0.85 para conflicto.

Validez: Los adolescentes tempranos perciben más cohesión y menor conflicto que los medianos y los adolescentes pertenecientes a familias completas perciben también mayor cohesión y menor conflicto (Jiménez, Murgui & Musitu, 2005). La dimensión de relaciones familiares correlaciona negativamente con el consumo de alcohol y otras medidas de desajuste conductual en el hijo adolescente y positivamente con la conducta adaptativa. Por su parte, las madres de hijos con problemas de conducta perciben sus familias como menos cohesivas, menos expresivas y más conflictivas. Correlaciona positivamente con la autoestima global de Rosenberg y la social, familiar y académica de García y Musitu, con la comunicación familiar (comunicación abierta con el padre y la madre), con la felicidad y con la empatía. Y negativamente con la agresividad en todas las dimensiones (manifiesta activa pura, manifiesta reactiva, manifiesta instrumental, relacional pura, relacional reactiva y relacional instrumental) y la soledad.

Referencias:

- Catanzaro, S. J. & Laurent, J. (2004). Perceived family support, negative mood regulation

expectancies, coping, and adolescent alcohol use: Evidence of mediation and moderation effects. *Addictive Behaviors*, 29 (9), 1779-1797.

- Jackson, Y., Sifers, S. K., Warren, J. S., & Velasquez, D. (2003). Family protective factors and behavioral outcome: The role of appraisal in family life events. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11 (2), 103-111.

- Jiménez, T. I., Murgui, S. & Musitu, G. (2005). Validez discriminante de la dimensión de Relaciones de la escala “Clima Social Familiar” de Moos. *Universidad de Valencia. Facultad de Psicología*. Manuscrito no publicado.

- Slee, P. T. (1995). Family climate and behavior in families with conduct disordered children. *Child Psychiatry and Human Development*, 26 (4), 255-267.

Variables escolares

Cuestionario de Clima en el Aula, Class Environment Scale (CES), por Moos, R., Moos, B, y Trickett, E. (1984), adaptado por Fernández-Ballesteros y Sierra (1984), contiene 30 ítems, es una escala dicotómica, tiene un tiempo de aplicación de 10-25 minutos aproximadamente y está dirigida a adolescentes a partir de los 11 años. Evalúa la dimensión de relaciones, que hace referencia al grado en que los alumnos se perciben integrados en clase y existe apoyo y ayuda entre ellos y en relación con el profesor. Esta dimensión está compuesta por tres subescalas: implicación, amistad y ayuda entre alumnas y ayuda al profesor.

Tabla 31. Propiedades psicométricas. Cuestionario de Clima en el Aula.

Fiabilidad: Con respecto a la fiabilidad de la adaptación española, las subescalas de Implicación, Amistad y Ayuda al profesor presentan un coeficiente alpha de Cronbach de: .85, .78 y .90 respectivamente (Arévalo, 2002).

Validez: Las tres subescalas presentan correlaciones elevadas y significativas con el área social del Inventario de Ajuste de la personalidad de Hugo Bell (Arévalo, 2002). Por otro lado, la dimensión de Relaciones discrimina en función de la edad: los adolescentes con edades comprendidas entre 10 y 12 años obtienen mayores puntuaciones en esta escala, en comparación con los adolescentes de entre 12 y 16 años (Cava & Musitu, 1999). Además, en relación con el estatus sociométrico, los adolescentes populares, rechazados, ignorados y de estatus medio se diferencian en las dimensiones de implicación de los alumnos en las tareas del aula y percepción de ayuda del profesor: por un lado, los adolescentes ignorados perciben un mayor grado de implicación de todos los alumnos en el aula, mientras que los populares perciben la existencia de una menor implicación, por otro lado, adolescentes rechazados perciben significativamente menor grado de ayuda del profesor que los niños ignorados y los populares (Cava & Musitu, 2001).

Referencias:

- Arévalo, E.E. (2002). Clima escolar y niveles de interacción social en estudiantes de secundarios [i.e. secundaria] del Colegio Claretiano de Trujillo. *Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Facultad de Psicología. Escuela de Post-Grado.

- Cava, M.J. & Musitu, G. (1999). La integración escolar: un análisis en función del sexo y el curso académico de los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (18), 297-314.
- Cava, M.J. & Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54 (2), 297-311.
- Fernández-Ballesteros, R. & Sierra, B. (1984). *Escala de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar. Manual: Investigación y publicaciones psicológicas*. Madrid: Tea Ediciones, S.A.
- Moos, R.M., Moos B.S. & Trickett, E.J. (1984). *FES, WES y CES Escalas de Clima Social*. Madrid: TEA Ediciones.

Cuestionario de identificación grupal, su nombre original Group Identification, por Tarrant, M. (2002), adaptado por el Equipo Lisis (2008), consta de 13 ítems, es una escala tipo Likert, con tiempo aproximado de aplicación de 15 minutos y enfocado a adolescentes a partir de los 11 años.

Tabla 32. Propiedades psicométricas. Cuestionario de Identificación Grupal.

<p>Fiabilidad: Los índices de fiabilidad de la versión original resultan adecuados (Tarrant, 2002; Tarrant, North & Hargreaves, 2004; Tarrant, MacKenzie & Hewitt, 2006). En el análisis factorial de la adaptación al español de esta escala (ver Cava, Buelga, Musitu & Herrero, 2011), los índices de consistencia interna (alpha de Cronbach) de los tres factores obtenidos oscilan entre .59 y .84.</p> <p>Validez: En población adolescente esta escala presenta correlaciones positivas con medidas de autoestima, y negativas con medidas de soledad, depresión y estrés percibido (Cava, 2011).</p> <p>Referencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cava, M.J., Buelga, S., Musitu, G. & Herrero, J. (2011). Estructura factorial de la adaptación española de la escala de Identificación Grupal de Tarrant. <i>Psicothema</i>, 23(4), 772-777. - Cava, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. <i>Psychosocial Intervention</i>, 20 (2), 183-192. - Tarrant, M. (2002). Adolescent peer groups and social identity. <i>Social Development</i>, 11 (1), 110-123. - Tarrant, M., North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2004). Adolescents' intergroup attributions: A comparison of two social identities. <i>Journal of Youth and Adolescence</i>, 33 (3), 177-185. - Tarrant, M., Mackenzie, L. & Hewitt, L. A. (2006). Friendship group identification, multidimensional self-concept, and experience of developmental tasks in adolescence. <i>Journal of Adolescence</i>, 29 (4), 627-640.

Variables Comunitarias

Cuestionario de Apoyo Social Comunitario, por Gracia, Musitu y Herrero (2002), contiene 24 ítems, es una escala tipo Likert, con un tiempo aproximado de aplicación de 7-8 minutos, y está dirigido a una población a partir de los 11 años.

Evalúa la integración comunitaria, la participación comunitaria, el apoyo social en los sistemas informales y el apoyo social en los sistemas formales.

Tabla 33. Propiedades psicométricas. Cuestionario de Apoyo Social Comunitario.

<p>Fiabilidad: El coeficiente alpha de Cronbach para las subescalas oscila entre .85 y .88.</p> <p>Validez: Esta escala presenta correlaciones positivas con medidas de autoestima social y correlaciones negativas con medidas de sintomatología depresiva y sentimiento de soledad.</p> <p>Referencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gracia, E., Herrero, J. & Musitu, G. (2002). <i>Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad</i>. Madrid: Síntesis. - Herrero, J. & Gracia, E. (2004). Predicting social integration in the community among college students. <i>Journal of Community Psychology</i>, 32 (6), 707–720. - Herrero, J. & Gracia, E. (2007). Measuring perceived community support: factorial structure, longitudinal invariance, and predictive validity of the PCSQ (Perceived Community Support Questionnaire). <i>Journal of Community Psychology</i>, 35 (2), 197–217. - Jiménez, T.I. & Lehalle, H. (s. f.). La violencia escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados. Intervención psicosocial. <i>En prensa</i>. - Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J. & Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: an analysis through family, personal and social adjustment. <i>The Journal of Community Psychology</i>, 37 (8), 959-974.

El cuestionario de Actitud hacia la Autoridad Institucional (Reicher, S. & Emler, N, 1985), adaptado por el Equipo Lisis (2005), es una escala tipo Likert consta de 10 ítems y tiene una duración de 4-5 minutos aproximadamente, está dirigida a población en edad escolar. Esta escala evalúa dos dimensiones: actitud positiva hacia la autoridad institucional y actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales.

Tabla 34. Propiedades psicométricas. Cuestionario de Actitud hacia la Autoridad Institucional.

<p>Fiabilidad: La fiabilidad de las subescalas según el alpha de Cronbach es de .77 para Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales y de .73 para Actitud positiva hacia la autoridad.</p> <p>Validez: La actitud positiva hacia la autoridad institucional muestra relaciones positivas con medidas de integración escolar, rendimiento académico y autoestima, y relaciones negativas con medidas de sintomatología depresiva en población adolescente (Musitu, Estévez, Martínez & Murgui, 2004). La actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales correlaciona significativamente con la implicación en conductas delictivas y violentas (Emler & Reicher, 1995, 2005; Estévez, Musitu & Herrero, 2005).</p> <p>Referencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cava, M. J., Estévez, E., Buelga, S. & Musitu, G. (s. f.). Propiedades psicométricas de la Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A). <i>Anales de Psicología</i>. - Cava, M. J., Murgui, S. & Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. <i>Psicothema</i>, 20(3), 389-395. - Cava, M. J., Musitu, G. & Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. <i>Psicothema</i>, 18(3), 367-373.
--

- Emler, N. & Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell.
- Emler, N. & Reicher, S. (2005). Delinquency: cause or consequence of social exclusion? En D. Abrams, J. Marques y M. Hogg (Eds). *The social psychology of inclusion and exclusion* (pp. 211-241). Philadelphia: Psychology Press.
- Estévez, E., Jiménez, T. & Moreno, D. (2011). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: "¿Quién va a defenderme?". *European Journal of Education and Psychology*, 3, 177-186.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. & Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.
- Estévez, E., Musitu, G. & Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40, 183-195.
- Gouveia-Pereira, M., Vala, J., Palmonari, A. & Rubini, M. (2003). School experience, relational justice and legitimation of institutional. *European Journal of Psychology of Education*, 18 (3), 309-325.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. & Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: El rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (1), 123-136.
- Musitu, G., Estévez, E. & Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*, 42, 779-794.
- Reicher, S. & Emler, N. (1985). Delinquent behavior and attitudes to formal authority. *British Journal of Social Psychology*, 3, 161-168.
- Rubini, M. & Palmonari, A. (1995). Orientamenti verso la autorità formale e partecipazione politica degli adolescenti. *Giornale Italiano di Psicologia*, 10(3), 757-775.

Variables comportamentales

La escala de Conducta Violenta en la Escuela, fue creada por Little, T. D. (2003) y fue adaptada por el Equipo Lisis (2005), es una escala tipo Likert, la cual consta de 25 ítems, y tiene un tiempo aproximado de aplicación de 8-10 minutos y está dirigida a toda la población en edad escolar. Evalúa seis dimensiones: agresión manifiesta pura, agresión manifiesta reactiva, agresión manifiesta instrumental, agresión relacional pura, agresión relacional reactiva y agresión relacional instrumental.

Tabla 35. Propiedades psicométricas. Escala de Conducta Violenta en la Escuela.

Fiabilidad: La fiabilidad de las subescalas según el alpha de Cronbach es de .79 para Violencia manifiesta pura, .82 para Violencia manifiesta reactiva, .84 para Violencia manifiesta instrumental, .62 para Violencia relacional pura, .63 para Violencia relacional reactiva, y .78 para Violencia relacional instrumental.

Validez: Esta escala presenta correlaciones positivas con medidas de sintomatología depresiva, sentimiento de soledad y autoestima en las víctimas. Además, los resultados respecto de la

agresión manifiesta y relacional parecen diferir según sexos, en el sentido de que los chicos utilizan con mayor frecuencia la agresión manifiesta y las chicas la relacional. Por otro lado, la agresión reactiva, en comparación con la instrumental, está más estrechamente relacionada con ciertos problemas de ajuste en la adolescencia tales como la excesiva impulsividad o la baja tolerancia a la frustración (Little, Brauner, Jones & Hawley, 2003; Little, Henrich, Jones & Hawley, 2003; Prinstein, Boergers & Vernber, 2001).

Referencias:

- Buelga, S., Musitu, G. & Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9, 127-141.
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S., & Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11 (1), 192-200.
- Cava, M.J., Musitu, G. & Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.
- Estévez, E., Martínez, B., Herrero, J. & Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students: an analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43, 387-400.
- Estévez, E., Martínez, B. & Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15, 223-232.
- Estévez, E., Jiménez, T. & Moreno, D. (2010). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: "¿Quién va a defenderme?". *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 177-186.
- Estévez, E., Murgui, S. & Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 33-44.
- Jiménez, T.I. & Lehalle, H. (s. f.). La violencia escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados. Intervención psicosocial. *En prensa*.
- Jiménez, T.I., Moreno, D., Murgui, S. & Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: El rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 227-236.
- Little, T., Brauner, J., Jones, S., Nock, M. & Hawley, P. (2003). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 343-369.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. & Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: El rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (1), 123-136.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. & Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21 (4), 537-542.
- Musitu, G., Estévez, E. & Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*, 42, 779-794.
- Prinstein, M. J., Boergers, J. & Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479-491.

La escala de Victimización en la Escuela, diseñada por el Equipo Lisis (2008), es de tipo Likert, consta de 22 ítems, y tiene una duración de aplicación de 6-8 minutos aproximadamente, está dirigida a la población en edad escolar. Evalúa tres dimensiones: victimización manifiesta verbal, victimización manifiesta física y victimización relacional. Los ítems 21 y 22, permiten conocer si una o más personas las que ejercen el bullying y la frecuencia con la que ocurren estas situaciones.

Tabla 36. Propiedades psicométricas. Escala de Victimización en la Escuela.

<p>Fiabilidad: La fiabilidad de las subescalas oscila entre .75 y .91 según el alfa de Cronbach.</p> <p>Validez: Esta escala presenta correlaciones positivas con medidas de ansiedad, sintomatología depresiva, estrés percibido, sentimiento de soledad, comunicación familiar negativa y expectativas negativas del profesor (Crik & Grotpeter, 1996; Estévez, Musitu & Herrero, 2005^a, 2005b; Storch & Masia-Warner, 2004).</p> <p>Referencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cava, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. <i>Psychosocial Intervention</i>, 20 (2), 183-192. - Cava, M.J. Buelga, S., Musitu, G. & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. <i>Revista de Psicodidáctica</i>, 15 (1), 21-34 - Cava, M.J., Musitu, G., Buelga, S. & Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. <i>The Spanish Journal of Psychology</i>, 13(1), 156-165 - Cava, M.J., Musitu, G. & Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. <i>Psychological Reports</i>, 101, 275-290. - Crick, R. N. & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. <i>Development and Psychopathology</i>, 8, 367-380. - Estévez, E., Jiménez, T. & Moreno, D. (2010). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: "¿Quién va a defenderme?". <i>European Journal of Education and Psychology</i>, 3 (2), 177-186. - Estévez, E., Martínez, B. & Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. <i>Intervención Psicosocial</i>, 15, 223-232. - Estévez, E., Murgui, S. & Musitu, G. (2009). Psychosocial adjustment in bullies and victims of school violence. <i>European Journal of Psychology of Education</i>, XXIV (4), 473-483. - Estévez, E., Musitu, G. & Herrero, J. (2005a). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. <i>Adolescence</i>, 40, 183-195. - Estévez, E., Musitu, G. & Herrero, J. (2005b). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. <i>Salud Mental</i>, 28, 81-89. - Herrero, J., Estévez, E. & Musitu, G. (2006). The relationships of adolescent school-related deviant behaviour and victimization with psychological distress: testing a general model of the mediational role of parents and teachers across groups of gender and age. <i>Journal of Adolescence</i>, 29, 671-690. - Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J. & Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: an analysis through family, personal and social adjustment. <i>The Journal of Community Psychology</i>, 37 (8), 959-974.

- Mynard, H. & Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178.
- Storch, E. & Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescence*, 27, 351-362.

Por último, la Escala de Cyberbullying en la Escuela, creada por el Equipo Lisis (2008), es de tipo Likert, consta de 22 ítems, tiene una duración de 6-8 minutos aproximadamente para su aplicación, está dirigida a la población en edad escolar. Evalúa el cyberbullying móvil y el cyberbullying internet. Asimismo, permiten conocer si una o más personas son las que ejercen el bullying y la frecuencia con la que ocurren estas situaciones.

Tabla 37. Propiedades psicométricas. Escala de Cyberbullying en la Escuela.

<p>Fiabilidad. Ambas subescalas presentan unos índices de fiabilidad adecuados. En concreto, la subescala de victimización a través del teléfono móvil tiene un coeficiente de fiabilidad (alpha de Cronbach) de 0.76 y la subescala de victimización a través de Internet de 0.84 (Buelga, Cava & Musitu, 2010).</p> <p>Validez. Ambas subescalas discriminan en función del género, siendo mayor la victimización de las chicas tanto a través del teléfono móvil como de Internet (Buelga, Cava & Pons, 2009). En cuanto a la escala complementaria de motivos o causas que el adolescente atribuye a la situación vivida, un elevado porcentaje de víctimas atribuye el acoso vivido a causas relacionadas con su propia vulnerabilidad personal (Pons, Buelga & Martínez, 2009).</p> <p>Referencias</p> <ul style="list-style-type: none"> - Buelga, S., Cava, M. J. & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. <i>Psicothema</i>, 22 (4), 784-789. - Buelga, S., Cava, M.J. & Pons, J. (2009). Cyberbulling: Una nueva forma de maltrato entre los iguales adolescentes. <i>XI Congreso Nacional de Psicología Social</i>. Tarragona: España. - Pons, J., Buelga, S. & Martínez, B. (2009). Análisis cualitativo de la percepción de victimización en la adolescencia. <i>XI Congreso Nacional de Psicología Social</i>. Tarragona: España.
--

2.5. PROCEDIMIENTO

Una vez seleccionados los instrumentos a utilizar, se realizaron los contactos con los directivos de los centros escolares para dar a conocer el proyecto y los alcances que este tendría. Para la muestra mexicana, se concertó una cita con los directivos de las escuelas seleccionadas, presentando el resumen de proyecto por escrito, además de una explicación puntualizada sobre este, al mismo tiempo de entregar una carta solicitando la autorización del proyecto. En la muestra española, se envió una carta a los centros educativos seleccionados explicando el proyecto de investigación, posteriormente se contactó telefónicamente con la dirección de los centros y se concertó una entrevista en

la que se explicó el proyecto a detalle, y se entregaron los consentimientos informados para los padres y el alumnado junto con una carta explicativa de la investigación.

Otorgados los permisos (en ambas muestras), se organizó una reunión informativa con el equipo de profesores donde se explicaron los objetivos y alcances del estudio, seguidamente se programaron las fechas de aplicación, se acordó un calendario para dicha aplicación en el horario regular de clases. Los profesores que colaboraron, lo hicieron de forma voluntaria y no remunerada del estudio, al igual que los adolescentes participantes donde su participación fue voluntaria y anónima con la posibilidad de abandonar el estudio en cualquiera de sus fases.

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo por un grupo de investigadores expertos y entrenados. Previamente a la aplicación de la batería de instrumentos, el colaborador de la investigación explicó a los alumnos el objetivo de la investigación, aclarando que su participación sería anónima y de forma voluntaria. Se describieron concisamente los tipos de preguntas y las distintas escalas de respuesta. Se entregaron los cuadernillos con todos los instrumentos grapados y se recordó nuevamente el anonimato de sus respuestas. La aplicación estuvo dividida en tres partes, después de haber terminado una parte se hacía un breve descanso y posteriormente se entregaba la siguiente parte. El descanso era acompañado de algún refrigerio con el objetivo de descansar y motivar a los participantes en la continuación de sus respuestas. La fase de administración de instrumentos comenzó en Febrero de 2009 y concluyó en Abril de 2009 en la muestra mexicana, y en la muestra española se empezó la administración en Enero de 2009 y terminó en Marzo de 2009.

El investigador permaneció dentro del aula durante el proceso de cumplimentación de los instrumentos para resolver las dudas y supervisar que la batería se llenara adecuadamente. Una vez que había concluido la cumplimentación de los instrumentos, los alumnos se dirigían con el investigador responsable, quien les entregaba un sobre para depositar ahí su cuestionario y una vez cerrado, se colocaba en una caja. Este procedimiento fue el mismo para todas las aulas. El estudio cumplió los valores éticos requeridos en la investigación con los seres humanos, respetando los principios fundamentales incluidos en la Declaración Helsinki, en sus actualizaciones, y en las normativas vigentes (consentimiento informado y derecho a la información,

protección de datos personales y garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y posibilidad de abandonar el estudio en cualquiera de sus fases).

2.6. ANÁLISIS DE DATOS

En este apartado se detallan los análisis estadísticos que han sido utilizados para dar respuesta a las hipótesis planteadas, y en definitiva, para poder llevar a cabo los objetivos de este trabajo.

La primera acción llevada a cabo respecto al análisis de datos, fue conocer las características descriptivas, por medio de las frecuencias y porcentajes, de la distribución de la muestra en cada una de las categorías de las variables sociodemográficas. Después, se ha realizado un análisis de consistencia interna de los instrumentos, mediante el alpha de Cronbach (α), incluyendo la fiabilidad total de cada cuestionario. Debido a que es un estudio transcultural, para la muestra mexicana se realizó un estudio psicométrico, con el fin de evitar posibles sesgos en el funcionamiento de los ítems, por medio de una análisis factorial exploratorio para examinar la equivalencia de los constructos (Vergara & Balluerka, 2000).

Primeramente se llevaron a cabo análisis de conglomerados o clusters, con el objetivo de agrupar elementos en grupos homogéneos en función de las similitudes o similitudes entre ellos (Peña, 2002, p. 227). Posteriormente se definieron los análisis correspondientes según las hipótesis planteadas. Se realizó un análisis correlacional con el objeto de determinar el grado de relación de las variables individuales, familiares, escolares y comunitarias con las variables comportamentales. Asimismo se realizaron análisis de comparación de medias, con la prueba t y el análisis discriminante, esto con el objetivo de analizar simultáneamente la relación entre varias variables.

Con el propósito de analizar las relaciones entre las variables objeto de estudio, se calculó la correlación entre ellas según el contexto donde se ubican: individuo, familia, escuela y comunidad. Por medio del coeficiente de correlación de Pearson (r), se estima el efecto de una variable sobre la otra, la cual brinda la oportunidad de predecir las puntuaciones de una variable tomando las puntuaciones de la otra. A mayor correlación entre las variables, mayor capacidad de predicción.

El análisis de correlación se utiliza para medir el grado de asociación entre dos variables dependientes una de otra. La correlación es un indicador estadístico y es

medido en una escala que varía entre -1 y +1. El análisis de correlación puede aplicarse cuando se disponen de variables continuas o discretas de muchos valores donde se quiere saber si están asociados o no (Pedroza & Diconvskyi, 2007, p. 97).

Una vez identificadas las variables que mejor se correlacionaban entre sí, el siguiente paso fue utilizar la prueba *t* para el análisis de comparación de medias y observar las diferencias significativas entre grupos (violentos y no violentos, y víctimas y no víctimas). Las variables se agruparon en variables individuales, familiares, escolares y comunitarias, y partir de esta agrupación se realizó la prueba *t* de muestras independientes.

La prueba *t* es una prueba estadística para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa a sus medias en una variable. La comparación se realiza sobre una variable (variable dependiente), si hay diferentes variables, se efectuarán varias pruebas *t* (una para cada variable), y la razón que motiva la creación de los grupos puede ser una variable independiente (Hernández, Fernandez-Collado & Baptista, 2010, p. 319). La prueba *t* se basa en una distribución muestral o poblacional de diferencia de medias conocidas como la distribución *t* de Student que se identifica por los grados de libertad, los cuales constituyen el número de maneras en que los datos pueden variar libremente. Son determinantes, ya que nos indican qué valor debemos esperar de *t*, dependiendo del tamaño de los grupos que se comparan. Cuanto mayor número de grados de libertad se tengan, la distribución *t* de Student se acercará más a ser una distribución normal y usualmente, si los grados de libertad exceden los 120, la distribución normal se utiliza como una aproximación adecuada de la distribución *t* de Student (Wiersma & Jurs, 2008, Baibbie, 2009 en Hernández, Fernández-Collado & Baptista, 2010).

Seguido de esta exploración, se procedió a realizar el análisis discriminante, ya que esta técnica nos permite poner en relación una variable medida en escala nominal (la adscripción a grupos o variable dependiente) con un conjunto de variables medidas en escala de intervalo (las variables discriminantes o independientes). El problema básico consiste en estimar los pesos de las variables discriminantes en una combinación lineal de éstas que permitiría asignar a los sujetos a sus respectivos grupos minimizando el error de clasificación. Es decir, determinar las variables que mejor contribuyen a discriminar entre los grupos, de tal forma que podamos predecir en función de tales

variables la adscripción de cada individuo a un grupo determinado con un cierto grado de riesgo.

En el análisis discriminante se dispone de un conjunto amplio de elementos que pueden venir de dos o más poblaciones distintas. Se desea clasificar un nuevo elemento, con valores de las variables conocidas, en una de las poblaciones. Estas técnicas también reciben el nombre de clasificación supervisada, para indicar qué conocemos de una muestra de elementos bien clasificados que sirve de pauta o modelo para la clasificación de las siguientes observaciones (Peña, 2002, p. 397). Los resultados de esta técnica se muestran a manera de anexos ya que nos ayudan a confirmar el sentido de análisis previos.

CAPITULO VI

RESULTADOS

En el presente apartado se exponen los análisis descriptivos de la muestra, con el fin de conocer mejor a los participantes de esta investigación; los análisis de consistencia interna de los instrumentos, para determinar su fiabilidad y su respectiva verificación de igualdad de los constructos en la muestra mexicana; posteriormente se realiza un análisis correlacional, para determinar el grado de relación entre las variables y pruebas *t*, con el objeto de analizar la relación entre variables a los siguientes conglomerados: grupos violentos, no violento, víctima y no víctima.

1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA MUESTRA

La muestra total de esta investigación está conformada por 3,289 adolescentes distribuidos en dos muestras. La primera se compone de 1,494 estudiantes de centros educativos mexicanos y la segunda muestra está compuesta por 1,795 estudiantes de centros educativos españoles. En este apartado se exponen las distribuciones porcentuales y de frecuencia según: sexo, grado escolar, con quién vive, estudios de ambos padres y trabajo de ambos padres. Asimismo, se muestra la información sobre medias y desviaciones típicas según: edad, número de hermanos y posición entre hermanos.

Sexo

Según el sexo, la muestra 1 (México) tiene un porcentaje de 45.4 por ciento para hombres y 54.6 por ciento para mujeres, la muestra 2 (España) tiene un porcentaje de 51.9 por ciento para hombres y 48.1 por ciento para mujeres, lo cual indica que las muestras son relativamente proporcionales en cuanto a hombres y mujeres. En las siguientes tablas se presenta la distribución de las muestras por sexos.

Tabla 38. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Sexo (muestra 1, México)

	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos				
Hombres	676	45.2	45.4	45.4
Mujeres	814	54.5	54.6	100.0
Total	1490	99.7	100.0	
Perdidos	4	0.3		
Total	1494	100.0		

Tabla 39. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Sexo (muestra 2, España)

	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos				
Hombres	903	50.3	51.9	51.9
Mujeres	838	46.7	48.1	100.0
Total	1741	97.0	100.0	
Perdidos	54	3.0		
Total	1795	100.0		

Edad

Los adolescentes participantes tienen edades comprendidas entre los 12 y 25 años en la muestra 1 (edad media= 14.8 y desviación típica= 1.75) y entre los 11 y los 22 años en la muestra 2 (edad media=14.2 y desviación típica=1.7). En la siguiente tabla se presenta la distribución por edades.

Tabla 40. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Edad (muestra 1, México)

	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos 12	144	9.6	9.6	9.6
13	262	17.5	17.5	27.2
14	247	16.5	16.5	43.7
15	289	19.3	19.4	63.1
16	297	19.9	19.9	83.0
17	147	9.8	9.8	92.8
18	107	7.2	7.2	100.0
Total	1493	99.9	100.0	
Perdidos	1	0.1		
Total	1494	100.0		

Tabla 41. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Edad (muestra 2, España)

	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos 11	37	2.1	2.1	2.1
12	295	16.4	17.0	19.1
13	324	18.1	18.6	37.7
14	347	19.3	19.9	57.6
15	330	18.4	19.0	76.6
16	224	12.5	12.9	89.5
17	145	8.1	8.3	97.8
18	38	2.2	2.2	100.0
Total	1740	96.9	100.0	
Perdidos	55	3.1		
Total	1795	100.0		

Curso académico

La distribución de los participantes en función del grado escolar o curso académico, quedó de la siguiente manera, en la muestra 1 (México): 1° secundaria con 20.7 por ciento, 2° secundaria con 18.4 por ciento, 3° secundaria con 17.3 por ciento, 1° bachillerato con 19.8 por ciento, 2° bachillerato con 12.7 por ciento y 3° bachillerato con 11 por ciento. La muestra 2 (España): 1° ESO con 27.3 por ciento, 2° ESO con 21.7 por ciento, 3° ESO con 20.1 por ciento, 4° ESO con 17.7 por ciento, 1° bachillerato con 8.6 por ciento, 2° bachillerato con 3.6 por ciento y PCPI con 1.1 por ciento. La distribución de la frecuencia por grado escolar se muestra en las siguientes tablas y figuras.

Tabla 42. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Grado escolar (muestra 1, México)

	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	309	20.7	20.7	20.7
1° Secundaria				
2° Secundaria	275	18.4	18.4	39.1
3° Secundaria	259	17.3	17.3	56.4
1° Bachillerato	296	19.8	19.8	76.2
2° Bachillerato	190	12.7	12.7	89.0
3° Bachillerato	165	11.0	11.0	100.0
Total	1494	100.0	100.0	

Tabla 43. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Grado escolar (muestra 2, España)

	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	488	27.2	27.3	27.3
1° ESO				
2° ESO	389	21.7	21.7	49.0
3° ESO	360	20.1	20.1	69.1
4° ESO	316	17.6	17.7	86.8
1° Bachillerato	153	8.5	8.6	95.4
2° Bachillerato	64	3.6	3.6	98.9
PCPI	19	1.1	1.1	100.0
Total	1789	99.7	100.0	
Perdidos	6	0.3		
Total	1795	100.0		

Ilustración 13. Representación gráfica de: Grado escolar (muestra 1, México)

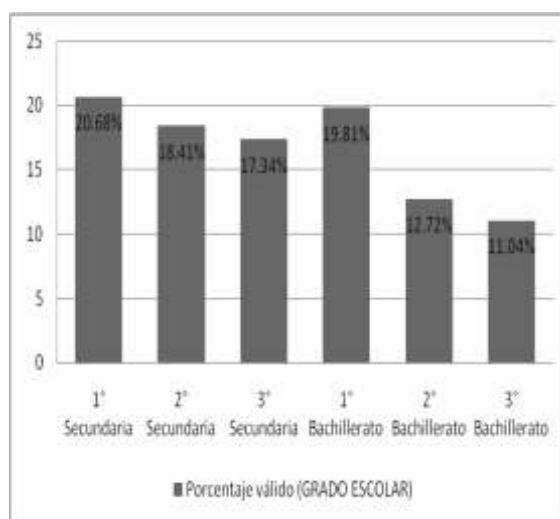
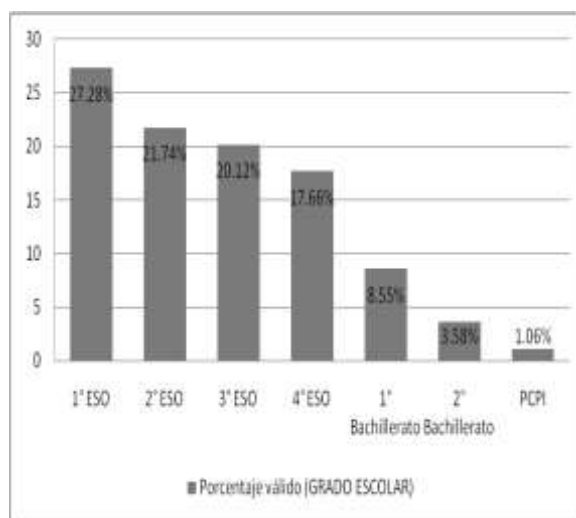


Ilustración 14. Representación gráfica de: Grado escolar (muestra 2, España)



Número de hermanos

La distribución de la muestra en cuanto al número de hermanos en la muestra 1 (México) tiene una media de 3.55 y una desviación típica de 1.50, la muestra 2 (España) presenta una media de 2.43 y una desviación típica de 1.03, lo cual indica que en España en promedio los adolescentes tienen 2 hermanos y en México 4 hermanos. La distribución conforme al número de hermanos se compone de la siguiente manera:

Tabla 44. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Número de hermanos (muestra 1, México)

	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos 1	53	3.5	3.5	3.5
2	263	17.6	17.6	21.2
3	550	36.8	36.8	58.0
4	325	21.8	21.8	79.7
5	175	11.7	11.7	91.4
6	70	4.7	4.7	96.1
7	22	1.5	1.5	97.6
8	22	1.5	1.5	99.1
9	6	0.4	0.4	99.5
10	4	0.3	0.3	99.7
11	1	0.1	0.1	99.8
12	2	0.1	0.1	99.9
14	1	0.1	0.1	100.0
Total	1494	100.0	100.0	

Tabla 45. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Número de hermanos (muestra 2, España)

	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos 1	140	7.8	8.4	8.4
2	976	54.4	58.4	66.7
3	384	21.4	23.0	89.7
4	102	5.7	6.1	95.8
5	42	2.3	2.5	98.3
6	15	0.8	0.9	99.2
7	7	0.4	0.4	99.6
8	1	0.1	0.1	99.7
9	1	0.1	0.1	99.8
10	4	0.2	0.2	100.0
Total	1672	93.1	100.0	
Perdidos	123	6.9		
Total	1795	100.0		

Posición entre hermanos

La posición que ocupa entre los hermanos se indica a continuación. La muestra 1 (México) posee una media de 2.35 y una desviación típica 1.556, la muestra 2 (España) tiene una media de 1.69 y una desviación típica 1.096. Lo que señala que la mayoría de los adolescentes en España se encuentran en 1ra. y 2da. posición entre sus hermanos y en México entre la 1ra. y 3ra. posición entre sus hermanos. Las siguientes tablas muestran la distribución por frecuencias y porcentajes.

Tabla 46. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Posición entre hermanos (muestra 1, México)

	Frecuencia	%	% Válido	% Acumulado
Válidos				
Hijo único	47	3.1	3.2	3.2
1°	462	30.9	31.0	34.1
2°	436	29.2	29.2	63.3
3°	271	18.1	18.2	81.5
4°	142	9.5	9.5	91.0
5°	73	4.9	4.9	95.9
6°	28	1.9	1.9	97.8
7°	19	1.3	1.3	99.1
8°	8	0.5	0.5	99.6
9°	3	0.2	0.2	99.8
10°	1	0.1	0.1	99.9
11°	1	0.1	0.1	99.9
14°	1	0.1	0.1	100.0
Total	1492	99.9	100.0	
Perdidos	2	0.1		
Total	1494	100.0		

Tabla 47. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Posición entre hermanos (muestra 2, España)

	Frecuencia	%	% válido	% Acumulado
Válidos				
Hijo único	136	7.6	8.2	8.2
1°	671	37.4	40.3	48.5
2°	591	32.9	35.5	84.0
3°	171	9.5	10.3	94.3
4°	56	3.1	3.4	97.7
5°	23	1.3	1.4	99.0
6°	9	0.5	0.5	99.6
7°	6	0.3	0.4	99.9
9°	1	0.1	0.1	100.0
Total	1664	92.7	100.0	
Perdidos	131	7.3		
Total	1795	100.0		

Con quién vive

La distribución de los participantes según con quién viven, en la muestra 1 (México) el 74.8 por ciento vive con madre y padre, en la muestra 2 (España) el 83.5 por ciento también vive con madre y padre, lo cual coloca a ambas muestras en una composición familiar de tipo nuclear, aunque también se muestra la presencia de familias monoparentales, ocupando la segunda posición que viven sólo con su madre. En las siguientes tablas y figuras se presentan las respectivas distribuciones de frecuencia y porcentaje.

Tabla 48. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Con quién vive (muestra 1, México)

	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos				
Con padre y madre	1118	74.8	74.8	74.8
Sólo con madre	261	17.5	17.5	92.3
Sólo con padre	23	1.5	1.5	93.8
Con mi padre y madre a temporadas	16	1.1	1.1	94.9
Con otros familiares	64	4.3	4.3	99.2
Con otras personas que no son familiares	12	0.8	0.8	100.0
Total	1494	100.0	100.0	

Tabla 49. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Con quién vive (muestra 2, España)

	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos				
Con padre y madre	1422	79.2	83.5	83.5
Sólo con madre	196	10.9	11.5	95.1
Sólo con padre	23	1.3	1.4	96.4
Con mi padre y madre a temporadas	38	2.1	2.2	98.6
Con otros familiares	17	0.9	1.0	99.6
Con otras personas que no son familiares	6	0.3	0.4	100.0
Total	1702	94.8	100.0	
Perdidos	93	5.2		
Total	1795	100.0		

Ilustración 15. Representación gráfica: Con quién vive (muestra 1, México)

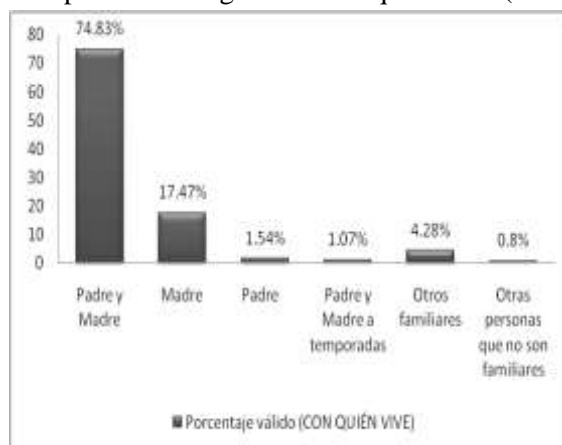
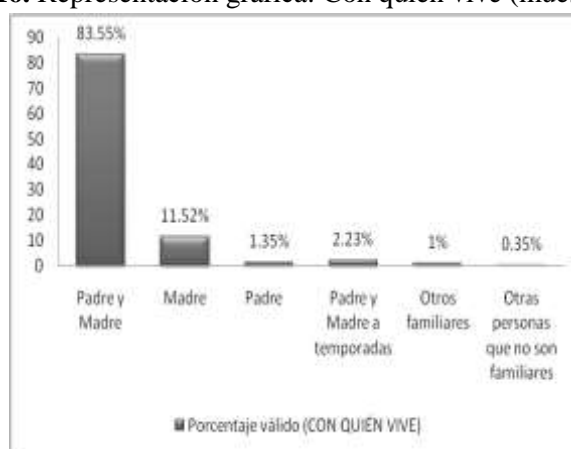


Ilustración 16. Representación gráfica: Con quién vive (muestra 2, España)



Estudios de padre y madre

El nivel de estudios del padre en la muestra 1 (México), el mayor porcentaje con 25.5 por ciento se encuentran padres con estudios universitarios, seguido del 21.4 por ciento con estudios de secundaria. La muestra 2 (España) el mayor porcentaje con un 33.2 por ciento corresponde a los padres con estudios primarios seguido del 29.5 por ciento donde los adolescentes desconocen la escolaridad. La distribución por nivel de estudios del padre se muestra a continuación.

Tabla 50. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Nivel de estudios del padre (muestra 1, México)

	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos				
No lo sé	232	15.5	15.6	15.6
No tiene estudios	42	2.8	2.8	18.5
Estudios de primaria	235	15.7	15.8	34.3
Estudios de secundaria	318	21.3	21.4	55.7
Estudios de preparatoria o bachiller	278	18.6	18.7	74.5
Estudios superiores (estudió en la universidad)	379	25.4	25.5	100.0
Total	1484	99.3	100.0	
Perdidos	10	0.7		
Total	1494	100.0		

Tabla 51. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Nivel de estudios del padre (muestra 2, España)

	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos				
No lo sé	486	27.1	29.5	29.5
No tiene estudios	136	7.6	8.2	37.7
Estudios primarios (EGB)	548	30.5	33.2	71.0
Estudios medios (acabó bachiller o formación profes.)	309	17.2	18.7	89.7
Estudios superiores(estudió en universidad)	170	9.5	10.3	100.0
Total	1649	91.9	100.0	
Perdidos	146	8.1		
Total	1795	100.0		

Ilustración 17. Representación gráfica: Nivel de estudios del padre (muestra 1, México)

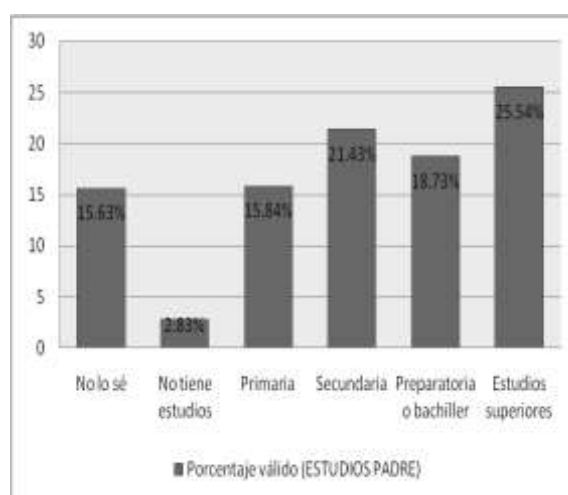
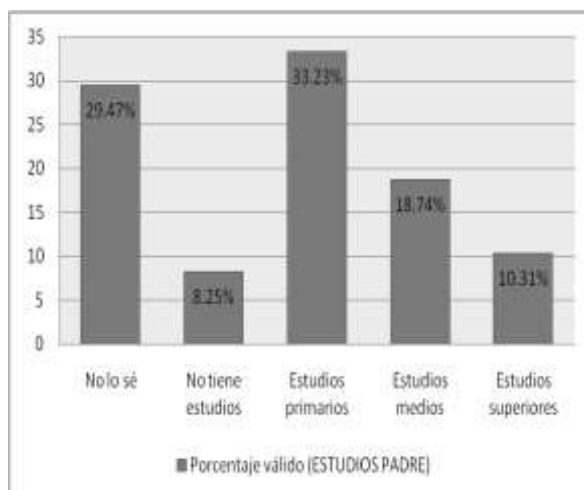


Ilustración 18. Representación gráfica: Nivel de estudios del padre (muestra 2, España)



El nivel de estudios de las madres de los adolescentes participantes en la muestra 1 (México) teniendo seis opciones de respuesta, el mayor porcentaje con 26 por ciento se ubican las madres con estudios de secundaria, seguidos de 20.9 por ciento para estudios de bachillerato y universitarios. En la muestra 2 (España) existiendo cinco opciones de respuesta, el mayor porcentaje con 37.2 por ciento están las madres con estudios primarios, seguidos de un 26.4 por ciento donde los adolescentes desconocen el nivel de estudios.

Tabla 52. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Nivel de estudios de la madre (muestra 1, México)

	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos				
No lo sé	141	9.4	9.5	9.5
No tiene estudios	40	2.7	2.7	12.1
Estudios de primaria	300	20.1	20.1	32.3
Estudios de secundaria	388	26.0	26.0	58.3
Estudios de preparatoria o bachiller	311	20.8	20.9	79.1
Estudios superiores (estudió en la universidad)	311	20.8	20.9	100.0
Total	1491	99.8	100.0	
Perdidos	3	0.2		
Total	1494	100.0		

Tabla 53. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Nivel de estudios de la madre (muestra 2, España)

	Frecuencia	%	% válido	% Acumulado
Válidos				
No lo sé	442	24.6	26.4	26.4
No tiene estudios	140	7.8	8.4	34.8
Estudios primarios (EGB)	622	34.7	37.2	72.0
Estudios medios (acabó bachiller o formación profes.)	311	17.3	18.6	90.6
Estudios superiores (estudió en universidad)	158	8.8	9.4	100.0
Total	1673	93.2	100.0	
Perdidos	122	6.8		
Total	1795	100.0		

Ilustración 19. Representación gráfica: Nivel de estudios de la madre (muestra 1, México)

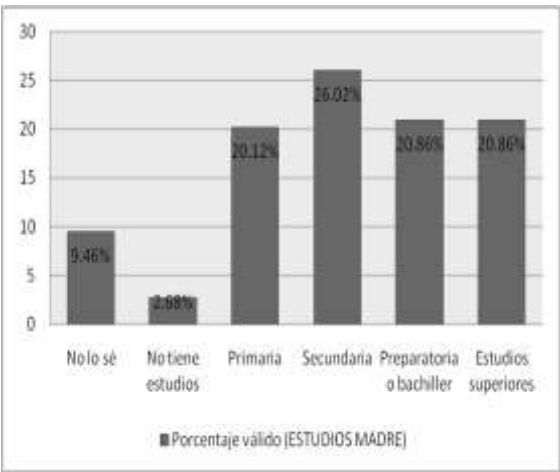
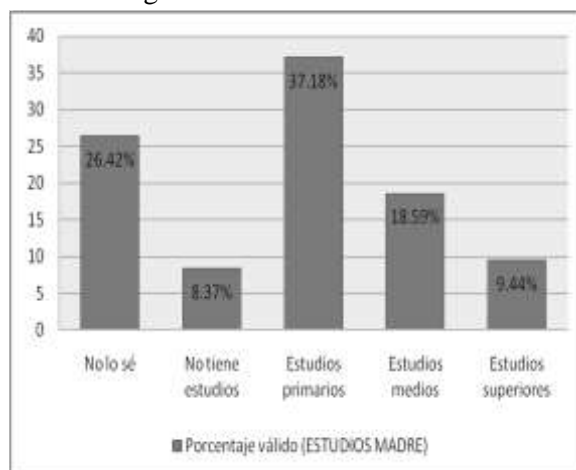


Ilustración 20. Representación gráfica: Nivel de estudios de la madre (muestra 2, España)



Trabajo de padre y madre

En cuanto al trabajo del padre fuera de casa, en la muestra 1 (México) el 94 por ciento de los padres trabaja fuera de casa y el 6 por ciento no. En la muestra 2 (España) el 92.2 por ciento de los padres trabaja fuera de casa y sólo el 7.8 por ciento no. Las distribuciones de frecuencia se ilustran a continuación.

Tabla 54. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Trabajo padre fuera de casa(muestra 1, México)

	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos				
No	86	5.8	6.0	6.0
Si	1354	90.6	94.0	100.0
Total	1440	96.4	100.0	
Perdidos	54	3.6		
Total	1494	100.0		

Tabla 55. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Trabajo padre fuera de casa(muestra 2, España)

	Frecuencia	%	% válido	% Acumulado
Válidos				
No	128	7.1	7.8	7.8
Si	1509	84.1	92.2	100.0
Total	1637	91.2	100.0	
Perdidos	158	8.8		
Total	1795	100.0		

Ilustración 21. Representación gráfica: Trabajo del padre fuera de casa (muestra 1, México)

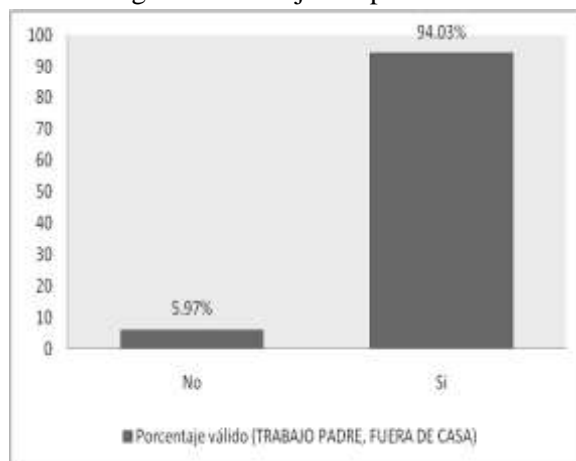
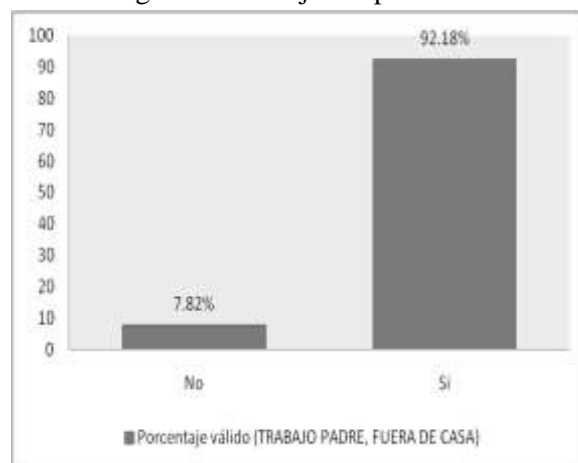


Ilustración 22. Representación gráfica: Trabajo del padre fuera de casa (muestra 2, España)



En cuanto el trabajo de la madre fuera de casa, en la muestra 1 (México) el 54.3 por ciento trabaja fuera de casa, mientras que el 45.7 no trabaja fuera de casa. En la muestra 2 (España) el por ciento no trabaja fuera de casa 67 por ciento de las madres trabaja fuera de casa y el 33 por ciento no. Ver las siguientes tablas y figuras.

Tabla 56. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Trabajo madre fuera de casa (muestra 1, México)

	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos				
No	671	44,9	45,7	45,7
Si	798	53,4	54,3	100,0
Total	1469	98,3	100,0	
Perdidos	25	1,7		
Total	1494	100,0		

Tabla 57. Distribución de frecuencias y porcentajes por: Trabajo madre fuera de casa (muestra 2, España)

	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos				
No	545	30,4	33,0	33,0
Si	1107	61,7	67,0	100,0
Total	1652	92,0	100,0	
Perdidos	143	8,0		
Total	1795	100,0		

Ilustración 23. Representación gráfica: Trabajo de la madre fuera de casa (muestra 1, México)

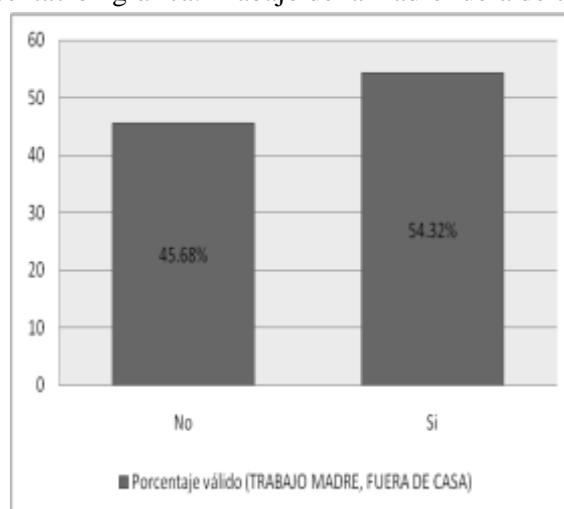
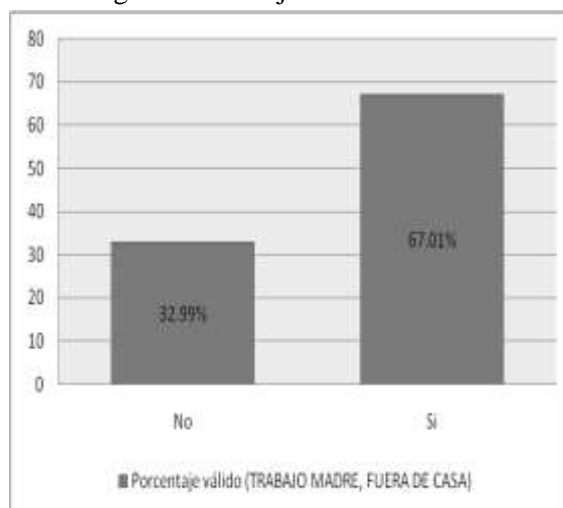


Ilustración 24. Representación gráfica: Trabajo de la madre fuera de casa (muestra 2, España)



2. ANÁLISIS DE FIABILIDAD

Se han realizado los análisis de fiabilidad de las escalas utilizadas para el presente estudio. Se analizan todas las escalas agrupándolas según el tipo de variables: individuales (autoestima general, autoestima académica, autoestima social, sintomatología depresiva e índice general de empatía), familiares (comunicación con la madre, comunicación con el padre y clima social familiar), escolares (identificación grupal y clima en el aula), comunitarias (actitud positiva hacia la autoridad institucional, actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales y apoyo social comunitario) y comportamentales (violencia manifiesta, violencia relacional, victimización manifiesta verbal, victimización manifiesta física, victimización relacional, cyberbullying móvil y cyberbullying internet).

El análisis de fiabilidad analiza el grado en que el instrumento produce resultados consistentes y coherentes. El coeficiente utilizado para medir la fiabilidad de los instrumentos fue el Alfa de Cronbach. Primeramente se muestra el resumen del procesamiento de los casos por país. Posteriormente se observa el estadístico de fiabilidad, donde el coeficiente cero significa nula confiabilidad y uno representa un máximo de confiabilidad (cuanto más se acerque el coeficiente a cero, mayor error habrá en la medición). Finalmente se ilustra los estadísticos de la escala con los puntajes de media, varianza, desviación típica y número de elementos de la escala.

2.1 ANÁLISIS DE FIABILIDAD: VARIABLES INDIVIDUALES

Escala de Autoestima General

Los datos procesados en la muestra 1, correspondientes a México fueron un total de 1494. En la muestra 2, pertenecientes a España se procesaron 1795 casos. En ambas muestras no fue necesario excluir a ningún sujeto. Estos datos se pueden observar en las tablas 58 y 59. Estas tablas de resumen del procesamiento de los casos es igual para cada escala por lo cual se omitirán en los análisis de fiabilidad de las siguientes escalas.

Tabla 58. Resumen del procesamiento de los casos. Escala autoestima general (muestra 1, México)

	N	%
Casos Válidos	1494	100,0
Excluidos(a)	0	,0
Total	1494	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Tabla 59. Resumen del procesamiento de los casos. Escala autoestima general (muestra 2, España)

	N	%
Casos Válidos	1795	100,0
Excluidos(a)	0	,0
Total	1795	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

La fiabilidad de la escala de autoestima general, presenta un puntaje Alfa de Cronbach en los elementos tipificados para la muestra 1(México) de 0.708 y en la muestra 2 (España) de 0.748. En ambos puntajes se observa una fiabilidad relativamente buena, ver tablas 60 y 61.

Tabla 60. Estadísticos de fiabilidad. Escala de autoestima general (muestra 1, México)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,701	,708*	10

Tabla 61. Estadísticos de fiabilidad. Escala de autoestima general (muestra 2, España)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,741	,748*	10

En la tablas siguientes (tabla 62 y tabla 63), se presenta la media, la varianza y la desviación típica de la escala, así como el número de elementos analizados para ambas muestras.

Tabla 62. Estadísticos de la escala. Escala de autoestima general (muestra 1, México)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
29,6857	20,687	4,54831	10

Tabla 63. Estadísticos de la escala. Escala de autoestima general (muestra 2, España)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
31,2735	17,744	4,21236	10

Escala de Autoestima Académica

Los estadísticos de fiabilidad de la escala de autoestima académica presentan un puntaje Alfa de Cronbach en los elementos tipificados en la muestra 1 (México) con 0.822 y en la muestra 2 (España) con 0.839. En ambos puntajes se observa una fiabilidad muy buena (ver tabla 64 y tabla 65).

Tabla 64. Estadísticos de fiabilidad. Escala de autoestima académica (muestra 1, México)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,821	,822*	6

Tabla 65. Estadísticos de fiabilidad. Escala de autoestima académica (muestra 2, España)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,838	,839*	6

En las tablas siguientes (66 y 67) se observan los estadísticos de la escala según: media, varianza y desviación típica, así como el número de elementos analizados en la escala.

Tabla 66. Estadísticos de la escala. Escala de autoestima académica (muestra 1, México)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
16,9887	11,212	3,34848	6

Tabla 67. Estadísticos de la escala. Escala de autoestima académica (muestra 2, España)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
17,0842	11,033	3,32160	6

Escala de Autoestima Social

Los estadísticos de fiabilidad para la escala de autoestima social presenta un puntaje aceptable para la muestra 1 (México) y un puntaje bueno para la muestra 2 (España). Con un Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados de 0.681 y 0.731 respectivamente, estos datos se pueden observar en la tabla 68 y tabla 69.

Tabla 68. Estadísticos de fiabilidad. Escala de autoestima social (muestra 1, México)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,661	,681*	6

Tabla 69. Estadísticos de fiabilidad. Escala de autoestima social (Muestra 2, España)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,707	,731*	6

Para finalizar se despliegan los estadísticos de la escala de autoestima social (ver tabla 70 y tabla 71) con los puntajes de la media, varianza, desviación típica y el número de elementos analizados, para cada muestra.

Tabla 70. Estadísticos de la escala. Escala de autoestima social (muestra 1, México)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
18,6597	8,836	2,97246	6

Tabla 71. Estadísticos de la escala. Escala de autoestima social (muestra 2, España).

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
19,6279	7,993	2,82721	6

Escala de Sintomatología Depresiva

Los estadísticos de fiabilidad de la escala de sintomatología depresiva presenta un Alfa de Cronbach en los elementos tipificados con un puntaje para la muestra 1 (México) de 0.725, mostrando una fiabilidad buena y con un puntaje de 0.803 para la muestra 2 (España), con fiabilidad muy buena. Los datos descritos se pueden observar en las siguientes tablas.

Tabla 72. Estadísticos de fiabilidad. Escala de sintomatología depresiva (muestra 1, México)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,718	,725*	7

Tabla 73. Estadísticos de fiabilidad. Escala de sintomatología depresiva (muestra 2, España)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,799	,803*	7

Los estadísticos de la escala de sintomatología depresiva con puntaje de media, varianza, desviación típica y número de elementos analizados según las muestras, se pueden observar en la tabla 74 y tabla 75.

Tabla 74. Estadísticos de la escala. Escala de sintomatología depresiva (muestra 1, México)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
14,6991	14,909	3,86124	7

Tabla 75. Estadísticos de la escala. Escala de sintomatología depresiva (muestra 2, España)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
13,6962	15,790	3,97363	7

Escala de Índice General de Empatía

El estadístico de fiabilidad del índice general de empatía presenta un Alfa de Cronbach de los elementos tipificados de 0.671 para la muestra 1 (México) y 0.744 para la muestra 2 (España). Los cuales muestran una fiabilidad aceptable y buena respectivamente, estos datos se pueden observar en las siguientes tablas.

Tabla 76. Estadísticos de fiabilidad. Escala de índice general de empatía (muestra 1, México)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,677	,671*	22

Tabla 77. Estadísticos de fiabilidad. Escala de índice general de empatía (muestra 2, España)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,746	,744*	22

Para finalizar se exponen los estadísticos de la escala de índice general de empatía con valores de media, varianza, desviación típica y número de elementos analizados (ver tabla 78 y tabla 79).

Tabla 78. Estadísticos de la escala. Escala de índice general de empatía (muestra 1, México)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
60,1825	58,224	7,63045	22

Tabla 79. Estadísticos de la escala. Escala de índice general de empatía (muestra 2, España)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
64,7519	53,218	7,29509	22

2.2 ANÁLISIS DE FIABILIDAD: VARIABLES FAMILIARES

Escala de comunicación familiar (comunicación con la madre)

Los estadísticos de fiabilidad según el Alfa de Cronbach de los elementos tipificados para la escala de comunicación con la madre presentan un puntaje de 0.691 para la muestra 1 (México) y de 0.619 para la muestra 2 (España). La fiabilidad que se observa en la escala de ambas muestras es aceptable, como se puede apreciar en las siguientes tablas.

Tabla 80. Estadísticos de fiabilidad. Escala de comunicación con la madre (muestra 1, México)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,695	,691*	20

Tabla 81. Estadísticos de fiabilidad. Escala de comunicación con la madre (muestra 2, España)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,605	,619*	20

Por último se presentan los estadísticos de la escala (ver tabla 82 y tabla 83) con valores de la media, varianza, desviación típica y el número de elementos analizados.

Tabla 82. Estadísticos de la escala. Escala de comunicación con la madre (muestra 1, México)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
63,1483	94,185	9,70488	20

Tabla 83. Estadísticos de la escala. Escala de comunicación con la madre (muestra 2, España)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
65,52	58,538	7,651	20

Escala de comunicación familiar (comunicación con el padre)

Los estadísticos de fiabilidad para la escala de comunicación familiar refleja un puntaje del Alfa de Cronbach según los elementos tipificados de 0.745 para la muestra 1 (México), siendo esta una fiabilidad buena; y un puntaje de 0.658 para la muestra 2 (España), presentando una fiabilidad aceptable. Los datos se pueden observar en las siguientes tablas.

Tabla 84. Estadísticos de fiabilidad. Escala de comunicación con el padre (muestra 1, México)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,754	,745*	20

Tabla 85. Estadísticos de fiabilidad. Escala de comunicación con el padre (muestra 2, España)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,657	,658*	20

Para concluir se presentan los estadísticos de la escala de comunicación con el padre con los datos de la media, varianza, desviación típica y número de elementos analizados, ver tabla 86 para la muestra 1 (México) y tabla 87 para la muestra 2 (España).

Tabla 86. Estadísticos de la escala. Escala de comunicación con el padre (muestra 1, México)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
58,9218	118,051	10,86515	20

Tabla 87. Estadísticos de la escala. Escala de comunicación con el padre (muestra 2, España)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
62,37	72,066	8,489	20

Escala de Clima Familiar

El estadístico de fiabilidad para la escala de clima familiar según el alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados presenta un puntaje de 0.410 y 0.442 para la muestra 1 y 2, respectivamente, arrojando una fiabilidad baja. Estos datos se pueden observar en las siguientes tablas.

Tabla 88. Estadísticos de fiabilidad. Escala de clima familiar (muestra 1, México)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,406	,410*	27

Tabla 89. Estadísticos de fiabilidad. Escala de clima familiar (muestra 2, España)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,457	,442*	27

Para finalizar se presentan los estadísticos de la escala de clima familiar con los puntajes de media, varianza, desviación típica y número de elementos analizados (ver tabla 90 y tabla 91).

Tabla 90. Estadísticos de la escala. Escala de clima familiar (muestra 1, México)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
41,6995	9,232	3,03850	27

Tabla 91. Estadísticos de la escala. Escala de clima familiar (muestra 2, España)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
42,69	8,147	2,854	27

2.3 ANÁLISIS DE FIABILIDAD: VARIABLES ESCOLARES

Escala de Identificación grupal

El puntaje Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados presenta un 0.812 para la muestra 1 (México) y 0.810 para la muestra 2 (España), así podemos observar una fiabilidad muy buena de la escala de identificación grupal en ambas muestras, ver las siguientes tablas.

Tabla 92. Estadísticos de fiabilidad. Escala de identificación grupal (muestra 1, México)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,797	,812*	13

Tabla 93. Estadísticos de fiabilidad. Escala de identificación grupal (muestra 2, España)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,770	,810*	13

Por último se presenta los estadísticos de la escala de identificación grupal con puntajes de la media, varianza, desviación típica y el número de elementos analizados, estos datos se presentan en la tabla 94 y tabla 95.

Tabla 94. Estadísticos de la escala. Escala de identificación grupal (muestra 1, México)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
105,2735	505,120	22,47487	13

Tabla 95. Estadísticos de la escala. Escala de identificación grupal (muestra 2, España)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
115,1292	202,638	14,23511	13

Escala de Clima en el aula

El puntaje Alfa de Cronbach basado en los elementos tipificados para determinar la fiabilidad del instrumento presenta un puntaje de 0.766 para la muestra 1 (México) y un puntaje de 0.762 para la muestra 2 (España). En ambos datos se observa una fiabilidad buena, como se puede observar en las siguientes tablas.

Tabla 96. Estadísticos de fiabilidad. Escala de Clima en el aula (muestra 1, México)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,768	,766*	30

Tabla 97. Estadísticos de fiabilidad. Escala de Clima en el aula (muestra 2, España)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,764	,762*	29

Para finalizar se presenta la tabla 98 y tabla 99 con los estadísticos generales de la escala de clima en aula, observando los puntajes de la media, varianza, desviación típica y el número de elementos analizados.

Tabla 98. Estadísticos de la escala. Escala de Clima en el aula (muestra 1, México)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
44,5345	24,888	4,98883	30

Tabla 99. Estadísticos de la escala. Escala de Clima en el aula (muestra 2, España)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
45,93	21,625	4,650	29

2.4 ANÁLISIS DE FIABILIDAD: VARIABLES COMUNITARIAS

Escala de Actitud Positiva hacia la Autoridad Institucional

El puntaje Alfa de Cronbach de la escala de actitud positiva hacia la autoridad institucional basado en los elementos tipificados es de 0.673 para la muestra 1 (México), observando una fiabilidad aceptable; y un puntaje de 0.733 para la muestra 2 (España), presentando una fiabilidad buena. Los datos se pueden apreciar en las siguientes tablas.

Tabla 100. Estadísticos de fiabilidad. Escala de Actitud positiva hacia la autoridad institucional (muestra 1, México)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,674	,673*	6

Tabla 101. Estadísticos de fiabilidad. Escala de Actitud positiva hacia la autoridad institucional (muestra 2, España)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,733	,733*	6

Finalmente se presentan los estadísticos de la escala de Actitud hacia la autoridad institucional, con los puntajes de la media, varianza, desviación típica y el número de elementos analizados (ver tabla 102 y tabla 103).

Tabla 102. Estadísticos de la escala. Escala de Actitud positiva hacia la autoridad institucional (muestra 1, México)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
15,5111	12,870	3,58749	6

Tabla 103. Estadísticos de la escala. Escala de Actitud positiva hacia la autoridad institucional (muestra 2, España)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
17,0213	11,966	3,45915	6

Escala de Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales

El estadístico de fiabilidad presenta un puntaje Alfa de Cronbach según los elementos tipificados de 0.696 para la muestra 1 (México), fiabilidad aceptable, y un puntaje de 0.741 para la muestra 2 (España), fiabilidad buena. Los datos se pueden ver en las siguientes tablas.

Tabla 104. Estadísticos de fiabilidad. Escala de Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales (muestra 1, México)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,697	,696*	4

Tabla 105. Estadísticos de fiabilidad. Escala de Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales (muestra 2, España)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,740	,741*	4

Por último se observan los estadísticos de la escala con los valores de la media, varianza, desviación típica y el número de elementos analizados, ver tabla 106 y tabla 107.

Tabla 106. Estadísticos de la escala. Escala de Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales (muestra 1, México)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
7,5907	8,069	2,84059	4

Tabla 107. Estadísticos de la escala. Escala de Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales (muestra 2, España)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
6,6392	6,607	2,57042	4

Escala de Apoyo Social Comunitario

El puntaje de Alfa de Cronbach para la escala de apoyo social comunitario según los elementos tipificados que muestran la fiabilidad del instrumento da un puntaje de 0.843 para la muestra 1(México), presentando una fiabilidad muy buena, como se puede observar en la tabla 108. Para la muestra 2(España) presenta un puntaje de 0.741.

Tabla 108. Estadísticos de fiabilidad. Escala de Apoyo social comunitario (muestra 1, México)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,842	,843*	24

Tabla 109. Estadísticos de fiabilidad. Escala de Apoyo social comunitario (muestra 2, España)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,740	,741*	24

Finalmente se presentan las tablas con los estadísticos de la escala, con los puntajes de la media, varianza, desviación típica y el número de elementos analizados, ver tabla 110 y tabla 111.

Tabla 110. Estadísticos de la escala. Escala de Apoyo social comunitario (muestra 1, México)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
66,0088	121,359	11,01631	24

Tabla 111. Estadísticos de la escala. Escala de Apoyo social comunitario (muestra 2, España)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
67,2900	128,814	15,50300	24

2.5 ANÁLISIS DE FIABILIDAD: VARIABLES COMPORTAMENTALES

Escala de Conducta violenta: violencia manifiesta

La fiabilidad de la escala de violencia manifiesta, presenta un puntaje Alfa de Cronbach en los elementos tipificados para la muestra 1(México) de 0.888 y en la muestra 2 (España) de 0.881. En ambos puntajes se observa una fiabilidad muy buena, esto se puede ver en la tabla 112 y tabla 113.

Tabla 112. Estadísticos de fiabilidad. Escala de violencia manifiesta (muestra 1, México)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,886	,888*	13

Tabla 113. Estadísticos de fiabilidad. Escala de violencia manifiesta (muestra 2, España)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,867	,881*	13

En la tablas siguientes (tabla 114 y tabla 115), se presenta la media, la varianza y la desviación típica de la escala, así como el número de elementos analizados.

Tabla 114. Estadísticos de la escala. Escala de violencia manifiesta (muestra 1, México)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
19,7750	42,172	6,49400	13

Tabla 115. Estadísticos de la escala. Escala de violencia manifiesta (muestra 2, España)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
18,2928	23,396	4,83691	13

Escala de Conducta violenta: violencia relacional

El puntaje Alfa de Cronbach para la escala de violencia relacional es de 0.816 para la muestra 1 (México) y 0.810 para la muestra 2 (España), en ambos puntajes se observa una fiabilidad muy buena, como se puede apreciar en la tabla 116 y tabla 117.

Tabla 116. Estadísticos de fiabilidad. Escala de violencia relacional (muestra 1, México)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,794	,816*	12

Tabla 117. Estadísticos de fiabilidad. Escala de violencia relacional (muestra 2, España)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,778	,810*	12

Finalmente se presentan las siguientes tablas con los datos estadísticos de la escala, observando puntajes de la media, varianza, desviación típica y el número de elementos procesados para este análisis.

Tabla 118. Estadísticos de la escala. Escala de violencia relacional (muestra 1, México)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
19,1824	28,984	5,38365	12

Tabla 119. Estadísticos de la escala. Escala de violencia relacional (muestra 2, España)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
18,1384	18,191	4,26507	12

Escala de Victimización manifiesta verbal

Los puntajes de fiabilidad para la escala de victimización manifiesta verbal según el Alfa de Cronbach es de 0.792 y 0.873 para la muestra 1 (México) y muestra 2 (España), respectivamente. En estos puntajes se observa una fiabilidad buena para México y una fiabilidad muy buena para España, estos datos se pueden apreciar en la tabla 120 y tabla 121.

Tabla 120. Estadísticos de fiabilidad. Escala de Victimización manifiesta verbal (muestra 1, México)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,797	,792*	6

Tabla 121. Estadísticos de fiabilidad. Escala de Victimización manifiesta verbal (muestra 2, España)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,872	,873*	6

Por último se presentan las tablas 122 y 123 con los estadísticos de la escala de victimización manifiesta verbal, mostrando los datos de media, varianza, desviación típica y el número de elementos analizados.

Tabla 122. Estadísticos de la escala. Escala de Victimización manifiesta verbal (muestra 1, México)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
10,2887	12,056	3,47217	6

Tabla 123. Estadísticos de la escala. Escala de Victimización manifiesta verbal (muestra 2, España)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
9,8028	11,424	3,37997	6

Escala de Victimización manifiesta física

El puntaje Alfa de Cronbach de los elementos tipificados para la escala de victimización manifiesta física obtenidos para la muestra 1 (México) es de 0.710, observando una fiabilidad buena, y para la muestra 2 (España) de 0.665, presentando una fiabilidad aceptable. Ambos datos se pueden ver en las tablas siguientes.

Tabla 124. Estadísticos de fiabilidad. Escala de Victimización manifiesta física (muestra 1, México)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,701	,710*	4

Tabla 125. Estadísticos de fiabilidad. Escala de Victimización manifiesta física (muestra 2, España)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,656	,665*	4

Para concluir los estadísticos de fiabilidad de la escala de victimización manifiesta física se presenta la tabla 126 y tabla 127 con estadísticos de la escala mostrando la media, varianza, desviación típica y el número de elementos analizados.

Tabla 126. Estadísticos de la escala. Escala de Victimización manifiesta física (muestra 1, México)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
5,7473	4,796	2,19003	4

Tabla 127. Estadísticos de la escala. Escala de Victimización manifiesta física (muestra 2, España)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
4,8196	1,816	1,34767	4

Escala de Victimización relacional

Los puntajes Alfa de Cronbach de los elementos tipificados para México es de 0.887 y para España de 0.890, en ambos datos se aprecia una fiabilidad muy buena (ver tabla 128 y tabla 129).

Tabla 128. Estadísticos de fiabilidad.
Escala de Victimización relacional
(muestra 1, México)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,888	,887*	10

Tabla 129. Estadísticos de fiabilidad.
Escala de Victimización relacional
(muestra 2, España)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,886	,890*	10

Finalmente se presentan los estadísticos de la escala con los puntajes de media, varianza, desviación típica y el número de elementos analizados para esta escala. Las tablas se muestran a continuación.

Tabla 130. Estadísticos de la escala. Escala de Victimización relacional (muestra 1, México)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
16,3308	32,941	5,73945	10

Tabla 131. Estadísticos de la escala. Escala de Victimización relacional (muestra 2, España)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
14,2051	18,448	4,29515	10

Escala de Cyberbullying móvil

El puntaje Alfa de Cronbach de los elementos tipificados de esta escala para la muestra 1 (México) es de 0.831 y para la muestra 2 (España) de 0.803, en ambos datos se observa una fiabilidad muy buena, esto se puede observar en la tabla 132 y tabla 133.

Tabla 132. Estadísticos de fiabilidad. Escala de Cyberbullying móvil (muestra 1, México)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,821	,831*	8

Tabla 133. Estadísticos de fiabilidad. Escala de Cyberbullying móvil (muestra 2, España)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,778	,803*	8

Para concluir se presentan las siguientes tablas (134 y 135) que exponen datos de los estadísticos de la escala como: media, varianza, desviación típica y el número de elementos analizados.

Tabla 134. Estadísticos de la escala. Escala de Cyberbullying móvil (muestra 1, México)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
11,3747	15,034	3,87734	8

Tabla 135. Estadísticos de la escala. Escala de Cyberbullying móvil (muestra 2, España)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
9,4603	5,128	2,26449	8

Escala de Cyberbullying internet

El puntaje fiabilidad de la escala de cyberbullying internet según el Alfa de Cronbach de los elementos tipificados es de 0.882 para la muestra 1 (México) y de 0.817 para la muestra 2 (España), ambos datos ofrecen una fiabilidad muy buena, estos se pueden apreciar en la tabla 136 y tabla 137.

Tabla 136. Estadísticos de fiabilidad. Escala de Cyberbullying internet (muestra 1, México)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,880	,882*	10

Tabla 137. Estadísticos de fiabilidad. Escala de Cyberbullying internet (muestra 2, España)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,807	,817*	10

Para concluir se presentan las siguientes tablas con los estadísticos de la escala de cyberbullying internet para ambas muestras, estos estadísticos ofrecen la media, varianza, desviación típica y el número de elementos analizados para esta escala.

Tabla 138. Estadísticos de la escala. Escala de Cyberbullying internet (muestra 1, México)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
13,6302	23,589	4,85684	10

Tabla 139. Estadísticos de la escala. Escala de Cyberbullying internet (muestra 2, España)

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
11,8838	7,486	2,73601	10

2.6 RESUMEN DE ANÁLISIS DE FIABILIDAD

A continuación desplegamos un resumen de los análisis de fiabilidad de las variables consideradas como predictoras de las conductas violentas y victimización en los centros escolares. En las siguiente tablas se presentan los estadísticos de la escala exponiendo la media, la varianza, la desviación típica y los estadísticos de fiabilidad según el alpha de Cronbach, de los instrumentos utilizados en la presente investigación. Se muestran los datos tanto de los instrumentos aplicados en México, así como los aplicados en España.

Tabla 140. Estadísticos generales de la escala y de fiabilidad de los instrumentos (1ra. parte)

ESCALA	FACTORES	MÉXICO				ESPAÑA			
		\bar{x}	s^2	σ	α	\bar{x}	s^2	σ	A
The Rosenberg Self-Esteem Scale (RSE), Rosenberg (1966). Adaptación: Equipo Lisis (2005)	Autoestima general	29.68	20.68	4.54	0.708	31.27	17.74	4.21	0.748
Cuestionario de evaluación de autoestima en adolescentes (AUT-AD), García -y Musitu (1999)	Autoestima académica	16.98	11.21	3.34	0.822	17.08	11.03	3.32	0.839
	Autoestima social	18.65	8.83	2.97	0.681	19.62	7.99	2.82	0.731
Cuestionario de evaluación de la sintomatología depresiva (CESD), Radloff (1982). Adaptación: Equipo Lisis (2001)	Sintomatología Depresiva	14.69	14.90	3.86	0.725	13.69	15.79	3.97	0.803
Index of Empaty for Children and Adolescents (IECA), Bryant (1982). Adaptación: Equipo Lisis (2005)	Índice general de empatía	60.18	58.22	7.63	0.671	64.75	53.21	7.29	0.744
Cuestionario de evaluación de la comunicación familiar (CECF), Barnes y Olson (1982). Adaptación: Equipo Lisis (2001)	Comunicación madre	63.14	94.18	9.70	0.691	65.52	58.53	7.65	0.619
	Comunicación padre	58.92	118.05	10.86	0.745	62.37	72.06	8.48	0.658
Escala de Clima Social Familiar (FES), Moos, et. al (1984). Adaptación: Fernández, Ballesteros y Sierra (1984)	Clima familiar	41.69	9.23	3.03	0.410	42.69	8.14	2.85	0.442
Group Identification, Tarrant (2002). Adaptación: Equipo Lisis (2008)	Identificación grupal	105.27	505.12	22.47	0.812	115.12	202.63	14.23	0.810
Class Environment Scale (CES), Moos, et. al (1984). Adaptación: Fernández, Ballesteros y Sierra (1984)	Clima en el aula	44.53	24.88	4.98	0.766	45.93	21.62	4.65	0.762
Cuestionario de actitud hacia la autoridad institucional, Reicher y Emler (1985). Adaptación: Equipo Lisis (2005)	Actitud positiva hacia la autoridad institucional	15.51	12.87	3.58	0.673	17.02	11.96	3.45	0.733
	Actitud positiva hacia la trans.de normas soc.	7.59	8.06	2.84	0.696	6.63	6.60	2.57	0.741
x: Media		s²: Varianza		σ: Desviación típica		α: Alpha de Cronbach			

Tabla 141. Estadísticos generales de la escala y de fiabilidad de los instrumentos (2da. parte)

ESCALA	FACTORES	MÉXICO				ESPAÑA			
		\bar{x}	s^2	σ	α	\bar{x}	s^2	σ	A
Cuestionario de Apoyo Social Comunitario, Gracia, Musitu y Herrero (2002)	Apoyo social comunitario	66.00	121.35	11.01	0.843	67.29	128.81	15.50	.741
Escala de Conducta Violenta en la Escuela, Little (2003). Adaptación: Equipo Lisis (2005)	Violencia manifiesta	19.77	42.17	6.49	0.888	18.29	23.39	4.83	0.881
	Violencia relacional	19.18	28.98	5.38	0.816	18.13	18.19	4.26	0.810
Escala de Victimización en la Escuela. Equipo Lisis (2008)	Victimización manifiesta verbal	10.28	12.05	3.47	0.792	9.80	11.42	3.37	0.873
	Victimización manifiesta física	5.74	4.79	2.19	0.710	4.81	1.81	1.34	0.665
	Victimización relacional	16.33	32.94	5.73	0.887	14.20	18.44	4.29	0.886
Escala de Cyberbullying en la Escuela. Equipo Lisis (2008)	Cyberbullying móvil	11.37	15.03	3.87	0.831	9.46	5.12	2.26	0.803
	Cyberbullying internet	13.63	23.58	4.85	0.882	11.88	7.48	2.73	0.817
\bar{x} : Media		s^2 : Varianza		σ : Desviación típica		α : Alpha de Cronbach			

Los datos presentados son las puntuaciones de fiabilidad de las escalas en general, donde se observan datos con fiabilidad muy buenos, se puede comprobar que se replica la estructura factorial de los instrumentos originales. Las puntuaciones que se presentan en su mayoría se encuentran en rangos altos y muy buenos, sin embargo en las escalas de autoestima social e índice general de empatía, en la muestra mexicana puntúan con fiabilidad menor (alpha de Cronbach igual a 0.681 y 0.671, respectivamente), así mismo la escala de comunicación con la madre en ambas muestras, con un alpha de 0.691 para México y 0.619 para España, igualmente en la muestra española comunicación con el padre con un alpha de 0.658 y victimización manifiesta física, aun así continúa siendo una fiabilidad aceptable. En contraste, está sólo un instrumento con puntuación muy baja para ambas muestra, es el caso de la escala de clima social familiar, en México con alpha de Cronbach 0.410 y para España con alpha de Cronbach de 0.442. Estos y otros datos más se pueden observar en la tabla 140 y tabla 141.

3. ANÁLISIS CORRELACIONAL

Con el objetivo de estudiar las relaciones entre las variables que estamos estudiando, se han realizado análisis de correlación (producto-momento de Pearson). Primeramente se presenta el análisis de las variables de conducta violenta (violencia manifiesta pura, violencia manifiesta reactiva, violencia manifiesta instrumental, violencia relacional pura, violencia relacional reactiva y violencia relacional instrumental) con las variables individuales (autoestima general, autoestima académica, autoestima social, sintomatología depresiva e índice general de empatía), variables familiares (comunicación abierta madre, comunicación ofensiva madre, comunicación evitativa madre, comunicación abierta padre, comunicación ofensiva padre, comunicación evitativa padre, cohesión, expresividad y conflicto), variables escolares (identificación grupal, implicación, amistad y ayuda entre alumnos y ayuda al profesor) y variables comunitarias (actitud positiva hacia la autoridad institucional, actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales, integración comunitaria, participación comunitaria, apoyo social en los sistemas informales y apoyo social en los sistemas formales), estos de manera independiente para ambas muestras.

Posteriormente se presentan los análisis de correlación de las variables de victimización escolar (victimización manifiesta verbal, victimización manifiesta física, victimización relacional, cyberbullying móvil y cyberbullying internet) con las variables: individuales (autoestima general, autoestima académica, autoestima social, sintomatología depresiva e índice general de empatía), familiares (comunicación abierta madre, comunicación ofensiva madre, comunicación evitativa madre, comunicación abierta padre, comunicación ofensiva padre, comunicación evitativa padre, cohesión, expresividad y conflicto), escolares (identificación grupal, implicación, amistad y ayuda entre alumnos y ayuda al profesor) y comunitarias (actitud positiva hacia la autoridad institucional, actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales, integración comunitaria, participación comunitaria, apoyo social en los sistemas informales y apoyo social en los sistemas formales), de manera independiente para la muestra de México y España.

3.1 ANÁLISIS CORRELACIONAL DE LAS VARIABLES DE CONDUCTA VIOLENTA CON VARIABLES INDIVIDUALES

Se ha calculado la correlación (producto-momento de Pearson) entre las variables de la conducta violenta con las variables individuales: autoestima general, autoestima académica, autoestima social, sintomatología depresiva e índice general de empatía. Iniciaremos exponiendo los datos de la muestra 1 (México), los cuales se pueden apreciar en la tabla 142.

La violencia manifiesta pura se correlaciona negativamente con autoestima general ($r = -.155$, $p < .001$), autoestima académica ($r = -.195$, $p < .001$) e índice general de empatía ($r = -.254$, $p < .001$), a mayor violencia manifiesta pura, menor autoestima general, autoestima académica e índice general de empatía. La violencia manifiesta pura se correlaciona positivamente con la sintomatología depresiva ($r = .165$, $p < .001$), a mayor violencia manifiesta pura, mayor sintomatología depresiva.

La violencia manifiesta reactiva se correlaciona negativamente con autoestima académica ($r = -.155$, $p < .001$) e índice general de empatía ($r = -.301$, $p < .001$), a mayor violencia manifiesta reactiva, menor autoestima académica e índice general de empatía. La violencia manifiesta instrumental se correlaciona negativamente con la autoestima general ($r = -.138$, $p < .001$), autoestima académica ($r = -.209$, $p < .001$) e índice general de empatía ($r = -.337$, $p < .001$), a mayor violencia manifiesta instrumental, menor autoestima general, autoestima académica e índice general de empatía. La violencia manifiesta instrumental se correlaciona positivamente con la sintomatología depresiva ($r = .128$, $p < .001$), a mayor violencia manifiesta instrumental, mayor sintomatología depresiva.

La violencia relacional pura se correlaciona negativamente con autoestima general ($r = -.161$, $p < .001$), autoestima académica ($r = -.155$, $p < .001$) e índice general de empatía ($r = -.256$, $p < .001$), a mayor violencia relacional pura, menor autoestima general, autoestima académica e índice general de empatía. La violencia relacional pura se correlaciona positivamente con la sintomatología depresiva ($r = .182$, $p < .001$), a mayor violencia relacional pura, mayor sintomatología depresiva.

La violencia relacional reactiva se correlaciona negativamente con el índice general de empatía ($r = -.301$, $p < .001$), a mayor violencia relacional reactiva, menor índice general de empatía. La violencia relacional reactiva se correlaciona

positivamente con la sintomatología depresiva ($r = .183$, $p < .001$), a mayor violencia relacional reactiva, mayor sintomatología depresiva. La violencia relacional instrumental se correlaciona negativamente con la autoestima general ($r = -.176$, $p < .001$), autoestima académica ($r = -.183$, $p < .001$) e índice general de empatía ($r = -.292$, $p < .001$), a mayor violencia relacional instrumental, menor autoestima general, autoestima académica e índice general de empatía. La violencia relacional instrumental se correlaciona positivamente con la sintomatología depresiva ($r = .162$, $p < .001$), a mayor violencia relacional instrumental, mayor sintomatología depresiva.

Tabla 142. Correlaciones de la escala de conducta violenta con variables individuales. Muestra 1, México

	1	2	3	4	5	6
1. Violencia manifiesta pura	1					
2. Violencia manifiesta reactiva	.626**	1				
3. Violencia manifiesta instrumental	.722**	.604**	1			
4. Violencia relacional pura	.529**	.413**	.615**	1		
5. Violencia relacional reactiva	.350**	.376**	.389**	.481**	1	
6. Violencia relacional instrumental	.565**	.464**	.686**	.687**	.479**	1
7. Autoestima general	-.155**	-.061*	-.138**	-.161**	-0,023	-.176**
8. Autoestima académica	-.195**	-.175**	-.209**	-.155**	-0,030	-.183**
9. Autoestima social	-0,011	0,018	-0,035	-0,036	0,004	-0,038
10. Sintomatología depresiva	.165**	.070**	.128**	.182**	.183**	.162**
11. Índice general de empatía	-.254**	-.301**	-.337**	-.256**	-.116**	-.292**

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Continuando con los datos de la muestra 2: España (ver tabla 143), la violencia manifiesta pura se correlaciona negativamente con autoestima general ($r = -.194$, $p < .001$), autoestima académica ($r = -.257$, $p < .001$) e índice general de empatía ($r = -.297$, $p < .001$), a mayor violencia manifiesta pura, menor autoestima general, autoestima académica e índice general de empatía. La violencia manifiesta pura se correlaciona positivamente con la sintomatología depresiva ($r = .204$, $p < .001$), a mayor violencia manifiesta, mayor sintomatología depresiva.

La violencia manifiesta reactiva se correlaciona negativamente con autoestima académica ($r = -.244$, $p < .001$) e índice general de empatía ($r = -.337$, $p < .001$), a mayor violencia manifiesta reactiva, menor autoestima académica e índice general de empatía. La violencia manifiesta reactiva se correlaciona positivamente con la sintomatología depresiva ($r = .204$, $p < .001$), a mayor violencia manifiesta reactiva, mayor sintomatología depresiva. La violencia manifiesta instrumental se correlaciona negativamente con la autoestima general ($r = -.140$, $p < .001$), autoestima académica ($r =$

-.167, $p < .001$) e índice general de empatía ($r = -.336$, $p < .001$), a mayor violencia manifiesta instrumental, menor autoestima general, autoestima académica e índice general de empatía. La violencia manifiesta instrumental se correlaciona positivamente con la sintomatología depresiva ($r = .189$, $p < .001$), a mayor violencia manifiesta instrumental, mayor sintomatología depresiva.

La violencia relacional pura se correlaciona negativamente con autoestima general ($r = -.164$, $p < .001$), autoestima social ($r = -.124$, $p < .001$) e índice general de empatía ($r = -.241$, $p < .001$), a mayor violencia relacional pura, menor autoestima general, autoestima social e índice general de empatía. La violencia relacional pura se correlaciona positivamente con la sintomatología depresiva ($r = .230$, $p < .001$), a mayor violencia relacional pura, mayor sintomatología depresiva.

La violencia relacional reactiva se correlaciona positivamente con la sintomatología depresiva ($r = .148$, $p < .001$), a mayor violencia relacional reactiva, mayor sintomatología depresiva. La violencia relacional instrumental se correlaciona negativamente con la autoestima general ($r = -.170$, $p < .001$), autoestima académica ($r = -.120$, $p < .001$) e índice general de empatía ($r = -.255$, $p < .001$), a mayor violencia relacional instrumental, menor autoestima general, autoestima académica e índice general de empatía. La violencia relacional instrumental se correlaciona positivamente con la sintomatología depresiva ($r = .208$, $p < .001$), a mayor violencia relacional instrumental, mayor sintomatología depresiva.

Tabla 143. Correlaciones de la escala de conducta violenta con variables individuales. Muestra 2, España

	1	2	3	4	5	6
1. Violencia manifiesta pura	1					
2. Violencia manifiesta reactiva	.593**	1				
3. Violencia manifiesta instrumental	.675**	.515**	1			
4. Violencia relacional pura	.525**	.361**	.619**	1		
5. Violencia relacional reactiva	.318**	.376**	.364**	.453**	1	
6. Violencia relacional instrumental	.533**	.382**	.702**	.658**	.440**	1
7. Autoestima general	-.194**	-.086**	-.140**	-.164**	-.048*	-.170**
8. Autoestima académica	-.257**	-.244**	-.167**	-.088**	-.029	-.120**
9. Autoestima social	-.061**	.051*	-.066**	-.124**	-.075**	-.074**
10. Sintomatología depresiva	.204**	.124**	.189**	.230**	.148**	.208**
11. Índice general de empatía	-.297**	-.337**	-.336**	-.241**	-.093**	-.255**

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Después de haber presentado las tablas de correlación con las el análisis correlacional de las variables independientes entre sí (escala de conducta violenta), en las siguientes tablas de correlación se omitirán estos renglones.

3.2 ANÁLISIS CORRELACIONAL DE LAS VARIABLES DE CONDUCTA VIOLENTA CON VARIABLES FAMILIARES

Asimismo se ha calculado la correlación entre las variables de la conducta violenta con las variables familiares: comunicación abierta madre, comunicación ofensiva madre, comunicación evitativa madre, comunicación abierta padre, comunicación ofensiva padre, comunicación evitativa padre, cohesión, expresividad y conflicto. Iniciaremos exponiendo los datos de la muestra 1 (México), los cuales se pueden apreciar en la tabla 144.

Tabla 144. Correlaciones de la escala de conducta violenta con variables familiares. Muestra 1, México

	1	2	3	4	5	6
7. Comunicación abierta madre	-.133**	-.081**	-.124**	-.103**	-0,038	-.108**
8. Comunicación ofensiva madre	.227**	.163**	.243**	.244**	.179**	.221**
9. Comunicación evitativa madre	.085**	0,041	0,045	.107**	.104**	.062*
10. Comunicación abierta padre	-.064*	-0,015	-0,048	-.061*	-0,009	-0,034
11. Comunicación ofensiva padre	.196**	.134**	.213**	.214**	.142**	.192**
12. Comunicación evitativa padre	0,040	0,003	0,047	.092**	.122**	.074**
13. Cohesión familiar	-.221**	-.165**	-.242**	-.198**	-.131**	-.200**
14. Expresividad familiar	-.130**	-.082**	-.132**	-.125**	-.058*	-.092**
15. Conflicto familiar	.243**	.203**	.243**	.181**	.114**	.195**

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

1. Violencia manifiesta pura, 2. Violencia manifiesta reactiva, 3. Violencia manifiesta instrumental, 4. Violencia relacional pura, 5. Violencia relacional reactiva, 6. Violencia relacional instrumental.

La violencia manifiesta pura se correlaciona negativamente con comunicación abierta madre ($r = -.133$, $p < .001$), cohesión ($r = -.221$, $p < .001$) y expresividad ($r = -.130$, $p < .001$), a mayor violencia manifiesta pura, menor comunicación abierta madre, menor cohesión y expresividad. La violencia manifiesta pura se correlaciona positivamente con comunicación ofensiva madre ($r = .227$, $p < .001$), comunicación ofensiva padre ($r = .196$, $p < .001$) y conflicto familiar ($r = .243$, $p < .001$), a mayor violencia manifiesta pura mayor comunicación ofensiva con madre y padre y mayor conflicto familiar.

La violencia manifiesta reactiva se correlaciona negativamente con cohesión familiar ($r = -.165$, $p < .001$), a mayor violencia manifiesta reactiva, menor cohesión. Asimismo, la violencia manifiesta reactiva se correlaciona positivamente con

comunicación ofensiva madre ($r = .163$, $p < .001$), comunicación ofensiva padre ($r = .134$, $p < .001$) y conflicto familiar ($r = .203$, $p < .001$), a mayor violencia manifiesta reactiva, mayor comunicación ofensiva madre y padre y conflicto familiar.

La violencia manifiesta instrumental se correlaciona negativamente con comunicación abierta madre ($r = -.124$, $p < .001$), cohesión ($r = -.242$, $p < .001$) y expresividad ($r = -.132$, $p < .001$), a mayor violencia manifiesta instrumental, menor comunicación abierta madre, menor cohesión y expresividad. La violencia manifiesta instrumental se correlaciona positivamente con comunicación ofensiva madre ($r = .243$, $p < .001$), comunicación ofensiva padre ($r = .213$, $p < .001$) y conflicto familiar ($r = .243$, $p < .001$), a mayor violencia manifiesta instrumental mayor comunicación ofensiva con madre y padre y mayor conflicto familiar.

La violencia relacional pura se correlaciona negativamente con comunicación abierta madre ($r = -.103$, $p < .001$), cohesión ($r = -.198$, $p < .001$) y expresividad ($r = -.125$, $p < .001$), a mayor violencia relacional pura, menor comunicación abierta madre, menor cohesión y expresividad. La violencia relacional pura se correlaciona positivamente con comunicación ofensiva madre ($r = .244$, $p < .001$), comunicación evitativa madre ($r = .107$, $p < .001$), comunicación ofensiva padre ($r = .214$, $p < .001$) y conflicto familiar ($r = .181$, $p < .001$), a mayor violencia relacional pura mayor comunicación ofensiva con madre y padre, mayor comunicación evitativa con madre y mayor conflicto familiar.

La violencia relacional reactiva se correlaciona negativamente con cohesión familiar ($r = -.131$, $p < .001$), a mayor agresión relacional reactiva, menor cohesión. Asimismo, la violencia relacional reactiva se correlaciona positivamente con comunicación ofensiva madre ($r = .179$, $p < .001$), comunicación evitativa madre ($r = .104$, $p < .001$), comunicación ofensiva padre ($r = .142$, $p < .001$), comunicación evitativa padre ($r = .122$, $p < .001$) y conflicto familiar ($r = .114$, $p < .001$), a mayor violencia manifiesta reactiva, mayor comunicación ofensiva madre y padre, mayor comunicación evitativa con madre y padre, y mayor conflicto familiar.

La violencia relacional instrumental se correlaciona negativamente con comunicación abierta madre ($r = -.108$, $p < .001$) y cohesión ($r = -.200$, $p < .001$), a mayor violencia relacional instrumental, menor comunicación abierta madre y menor cohesión. La violencia relacional instrumental se correlaciona positivamente con comunicación ofensiva madre ($r = .221$, $p < .001$), comunicación ofensiva padre ($r = .192$, $p < .001$) y

conflicto familiar ($r = .195$, $p < .001$), a mayor violencia relacional instrumental mayor comunicación ofensiva con madre y padre y mayor conflicto familiar.

Continuando con los datos de la muestra 2 de España (ver tabla 145), la violencia manifiesta pura se correlaciona negativamente con comunicación abierta madre ($r = -.206$, $p < .001$), comunicación abierta padre ($r = -.176$, $p < .001$), cohesión ($r = -.273$, $p < .001$) y expresividad ($r = -.116$, $p < .001$), a mayor violencia manifiesta pura, menor comunicación abierta madre y padre, menor cohesión y expresividad. La violencia manifiesta pura se correlaciona positivamente con comunicación ofensiva madre ($r = .266$, $p < .001$), comunicación ofensiva padre ($r = .242$, $p < .001$) y comunicación evitativa padre ($r = .104$, $p < .001$), a mayor violencia manifiesta pura mayor comunicación ofensiva con madre y padre, y mayor comunicación evitativa padre.

Tabla 145. Correlaciones de la escala de conducta violenta con variables familiares. Muestra 2, España

	1	2	3	4	5	6
7. Comunicación abierta madre	-.206**	-.150**	-.157**	-.154**	-.108**	-.101**
8. Comunicación ofensiva madre	.266**	.170**	.254**	.229**	.131**	.225**
9. Comunicación evitativa madre	.092**	.072**	.082**	.107**	.068**	.105**
10. Comunicación abierta padre	-.186**	-.097	-.135**	-.160**	-.115**	-.125**
11. Comunicación ofensiva padre	.242**	.0155**	.221**	.225**	.109**	.215**
12. Comunicación evitativa padre	.104**	.061**	.070**	.105**	.064**	.090**
13. Cohesión familiar	-.273**	-.198**	-.220**	-.230**	-.130**	-.195**
14. Expresividad familiar	-.116**	-.117**	-.118**	-.092**	-.069**	-.097**
15. Conflicto familiar	.305**	.242**	.242**	.251**	.168**	.223**

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

1. Violencia manifiesta pura, 2. Violencia manifiesta reactiva, 3. Violencia manifiesta instrumental, 4. Violencia relacional pura, 5. Violencia relacional reactiva, 6. Violencia relacional instrumental.

La violencia manifiesta reactiva se correlaciona negativamente con comunicación abierta madre ($r = -.150$, $p < .001$), cohesión familiar ($r = -.198$, $p < .001$) y expresividad ($r = -.116$, $p < .001$), a mayor violencia manifiesta reactiva, menor comunicación abierta madre, menor cohesión y expresividad. Asimismo, la violencia manifiesta reactiva se correlaciona positivamente con comunicación ofensiva madre ($r = .170$, $p < .001$), comunicación ofensiva padre ($r = .155$, $p < .001$) y conflicto familiar ($r = .242$, $p < .001$), a mayor violencia manifiesta reactiva, mayor comunicación ofensiva madre y padre y conflicto familiar.

La violencia manifiesta instrumental se correlaciona negativamente con comunicación abierta madre ($r = -.157$, $p < .001$), comunicación abierta padre ($r = -.135$, $p < .001$), cohesión ($r = -.220$, $p < .001$) y expresividad ($r = -.118$, $p < .001$), a mayor violencia manifiesta instrumental, menor comunicación abierta madre y padre, menor cohesión y expresividad. La violencia manifiesta instrumental se correlaciona positivamente con comunicación ofensiva madre ($r = .254$, $p < .001$), comunicación ofensiva padre ($r = .221$, $p < .001$) y conflicto familiar ($r = .242$, $p < .001$), a mayor violencia manifiesta instrumental mayor comunicación ofensiva con madre y padre y mayor conflicto familiar.

La violencia relacional pura se correlaciona negativamente con comunicación abierta madre ($r = -.154$, $p < .001$), comunicación abierta padre ($r = -.160$, $p < .001$) y cohesión ($r = -.230$, $p < .001$), a mayor violencia relacional pura, menor comunicación abierta madre y padre y menor cohesión. La violencia relacional pura se correlaciona positivamente con comunicación ofensiva madre ($r = .229$, $p < .001$), comunicación evitativa madre ($r = .107$, $p < .001$), comunicación ofensiva padre ($r = .225$, $p < .001$), comunicación evitativa padre ($r = .105$, $p < .001$) y conflicto familiar ($r = .251$, $p < .001$), a mayor violencia relacional pura mayor comunicación ofensiva con madre y padre, mayor comunicación evitativa con madre y padre, y mayor conflicto familiar.

La violencia relacional reactiva se correlaciona negativamente con comunicación abierta madre ($r = -.108$, $p < .001$), comunicación abierta padre ($r = -.115$, $p < .001$) y cohesión familiar ($r = -.130$, $p < .001$), a mayor violencia relacional reactiva, menor comunicación abierta con madre y padre y menor cohesión. Asimismo, la violencia relacional reactiva se correlaciona positivamente con comunicación ofensiva madre ($r = .131$, $p < .001$), comunicación ofensiva padre ($r = .109$, $p < .001$) y conflicto familiar ($r = .168$, $p < .001$), a mayor violencia relacional reactiva, mayor comunicación ofensiva madre y padre, y mayor conflicto familiar.

La violencia relacional instrumental se correlaciona negativamente con comunicación abierta madre ($r = -.101$, $p < .001$), comunicación abierta padre ($r = -.125$, $p < .001$) y cohesión ($r = -.195$, $p < .001$), a mayor violencia relacional instrumental, menor comunicación abierta madre y padre, y menor cohesión. La violencia relacional instrumental se correlaciona positivamente con comunicación ofensiva madre ($r = .225$, $p < .001$), comunicación evitativa madre ($r = .105$, $p < .001$), comunicación ofensiva

padre ($r = .215$, $p < .001$) y conflicto familiar ($r = .223$, $p < .001$), a mayor violencia relacional instrumental mayor comunicación ofensiva con madre y padre, mayor comunicación evitativa madre, y mayor conflicto familiar.

3.3 ANÁLISIS CORRELACIONAL DE LAS VARIABLES DE CONDUCTA VIOLENTA CON VARIABLES ESCOLARES

Continuando con el análisis de correlación entre las variables de la conducta violenta con las variables escolares: identificación grupal, implicación, amistad y ayuda entre alumnos y ayuda al profesor. Empezaremos mostrando los datos de la muestra 1 (México), los cuales se pueden apreciar en la tabla 146.

Tabla 146. Correlaciones de la escala de conducta violenta con variables escolares. Muestra 1, México

	1	2	3	4	5	6
7. Identificación grupal	-.181**	-.125**	-.241**	-.217**	-.075**	-.271**
8. Implicación	-.142**	-.175**	-.106**	-.066*	-.115**	-0,047
9. Amistad y ayuda entre alumnos	-.158**	-.139**	-.143**	-.136**	-.128**	-.109**
10. Ayuda al profesor	-.154**	-.199**	-.156**	-.093**	-.090**	-.091**

** . La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

1. Violencia manifiesta pura, 2. Violencia manifiesta reactiva, 3. Violencia manifiesta instrumental, 4. Violencia relacional pura, 5. Violencia relacional reactiva, 6. Violencia relacional instrumental.

La violencia manifiesta pura se correlaciona negativamente con todas las variables escolares: identificación grupal ($r = -.181$, $p < .001$), implicación ($r = -.142$, $p < .001$), amistad y ayuda entre alumnos ($r = -.158$, $p < .001$) y ayuda al profesor ($r = -.154$, $p < .001$), a mayor violencia manifiesta pura menor identificación grupal, implicación, amistad y ayuda entre alumnos y ayuda al profesor.

La violencia manifiesta reactiva se correlaciona negativamente con todas las variables escolares: identificación grupal ($r = -.125$, $p < .001$), implicación ($r = -.175$, $p < .001$), amistad y ayuda entre alumnos ($r = -.139$, $p < .001$) y ayuda al profesor ($r = -.199$, $p < .001$), a mayor violencia manifiesta reactiva menor identificación grupal, implicación, amistad y ayuda entre alumnos y ayuda al profesor.

La violencia manifiesta instrumental se correlaciona negativamente con todas las variables escolares: identificación grupal ($r = -.241$, $p < .001$), implicación ($r = -.106$, $p < .001$), amistad y ayuda entre alumnos ($r = -.143$, $p < .001$) y ayuda al profesor ($r = -.156$,

$p < .001$), a mayor violencia manifiesta instrumental menor identificación grupal, implicación, amistad y ayuda entre alumnos y ayuda al profesor.

La violencia relacional pura se correlaciona negativamente con identificación grupal ($r = -.217$, $p < .001$) y amistad y ayuda entre alumnos ($r = -.158$, $p < .001$), a mayor violencia relacional pura menor identificación grupal y amistad y ayuda entre alumnos. La violencia relacional reactiva se correlaciona negativamente con implicación ($r = -.115$, $p < .001$) y amistad y ayuda entre alumnos ($r = -.128$, $p < .001$), a mayor violencia relacional reactiva menor implicación y menor amistad y ayuda entre alumnos.

La violencia relacional instrumental se correlaciona negativamente con la identificación grupal ($r = -.271$, $p < .001$) y amistad y ayuda entre alumnos ($r = -.109$, $p < .001$), a mayor violencia relacional instrumental menor identificación grupal y menor amistad y ayuda entre alumnos.

Continuando con los datos de la muestra 2 de España (ver tabla 147), la violencia manifiesta pura se correlaciona negativamente con todas las variables escolares: identificación grupal ($r = -.216$, $p < .001$), implicación ($r = -.156$, $p < .001$), amistad y ayuda entre alumnos ($r = -.199$, $p < .001$) y ayuda al profesor ($r = -.208$, $p < .001$), a mayor violencia manifiesta pura menor identificación grupal, implicación, amistad y ayuda entre alumnos y ayuda al profesor.

La violencia manifiesta reactiva se correlaciona negativamente con todas las variables escolares: identificación grupal ($r = -.141$, $p < .001$), implicación ($r = -.149$, $p < .001$), amistad y ayuda entre alumnos ($r = -.119$, $p < .001$) y ayuda al profesor ($r = -.194$, $p < .001$), a mayor violencia manifiesta reactiva menor identificación grupal, implicación, amistad y ayuda entre alumnos y ayuda al profesor.

La violencia manifiesta instrumental se correlaciona negativamente con identificación grupal ($r = -.229$, $p < .001$), amistad y ayuda entre alumnos ($r = -.154$, $p < .001$) y ayuda al profesor ($r = -.191$, $p < .001$), a mayor violencia manifiesta instrumental menor identificación grupal, menor amistad y ayuda entre alumnos y ayuda al profesor.

La violencia relacional pura se correlaciona negativamente con identificación grupal ($r = -.258$, $p < .001$), implicación ($r = -.110$, $p < .001$), amistad y ayuda entre alumnos ($r = -.191$, $p < .001$) y ayuda al profesor ($r = -.182$, $p < .001$), a mayor violencia

relacional pura menor identificación grupal, implicación, amistad y ayuda entre alumnos y ayuda al profesor. La violencia relacional reactiva se correlaciona negativamente con identificación grupal ($r = -.103$, $p < .001$), implicación ($r = -.125$, $p < .001$) y ayuda al profesor ($r = -.148$, $p < .001$), a mayor violencia relacional reactiva menor identificación grupal, menor implicación y menor ayuda al profesor.

La violencia relacional instrumental se correlaciona negativamente con la identificación grupal ($r = -.218$, $p < .001$), amistad y ayuda entre alumnos ($r = -.135$, $p < .001$) y ayuda al profesor ($r = -.151$, $p < .001$), a mayor violencia relacional instrumental menor identificación grupal, amistad y ayuda entre alumnos y menor ayuda al profesor.

Tabla 147. Correlaciones de la escala de conducta violenta con variables escolares. Muestra 2, España

	1	2	3	4	5	6
7. Identificación grupal	-.216**	-.141**	-.229**	-.258**	-.103**	-.218**
8. Implicación	-.156**	-.149**	-.086**	-.110**	-.125**	-.058*
9. Amistad y ayuda entre alumnos	-.199**	-.119**	-.154**	-.191**	-.099**	-.135**
10. Ayuda al profesor	-.208**	-.194**	-.191**	-.182**	-.148**	-.151**

** . La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

1. Violencia manifiesta pura, 2. Violencia manifiesta reactiva, 3. Violencia manifiesta instrumental, 4. Violencia relacional pura, 5. Violencia relacional reactiva, 6. Violencia relacional instrumental.

3.4 ANÁLISIS CORRELACIONAL DE LAS VARIABLES DE CONDUCTA VIOLENTA CON VARIABLES COMUNITARIAS

Para finalizar los análisis correlacionales de la conducta violenta, se presenta a continuación el análisis entre las variables de la conducta violenta con las variables comunitarias: actitud positiva hacia la autoridad institucional, actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales, integración comunitaria, participación comunitaria, apoyo social en los sistemas informales y apoyo social en los sistemas formales. Iniciaremos mostrando los datos de la muestra 1 (México), los cuales se pueden apreciar en la tabla 148.

Tabla 148. Correlaciones de la escala de conducta violenta con variables escolares. Muestra 1, México

	1	2	3	4	5	6
7. Act. pos. autoridad institucional	-.194**	-.203**	-.206**	-.125**	-.081**	-.131**
8. Act. pos. transgresión de normas	.385**	.391**	.384**	.267**	.204**	.326**
9. Integración comunitaria	-0,045	-0,008	-.061*	-.105**	-.066*	-.060*
10. Participación comunitaria	-.070**	-.073**	-.063**	-.072**	-.075**	-0,019
11. Apoyo social en sis. Informales	-.086**	-.070**	-.106**	-.127**	-.101**	-.103**
12. Apoyo social en sis. Formales	-.106**	-.096**	-.114**	-.147**	-.080**	-.084**

** . La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

*. La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

1. Violencia manifiesta pura, 2. Violencia manifiesta reactiva, 3. Violencia manifiesta instrumental, 4. Violencia relacional pura, 5. Violencia relacional reactiva, 6. Violencia relacional instrumental.

La violencia manifiesta pura se correlaciona negativamente con la actitud positiva hacia la autoridad institucional ($r = -.194$, $p < .001$) y apoyo social en los sistemas formales ($r = -.106$, $p < .001$), a mayor violencia manifiesta pura, menor actitud positiva hacia la autoridad institucional y menor apoyo social en los sistemas formales. La violencia manifiesta pura se correlaciona positivamente con la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales ($r = .385$, $p < .001$), a mayor violencia manifiesta pura mayor actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales. La violencia manifiesta reactiva se correlaciona negativamente con la actitud positiva hacia la autoridad institucional ($r = -.203$, $p < .001$) y positivamente con la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales ($r = .391$, $p < .001$), a mayor violencia manifiesta reactiva, menor actitud positiva hacia la autoridad institucional y mayor actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales.

La violencia manifiesta instrumental se relaciona negativamente con la actitud positiva hacia la autoridad institución ($r = -.206$, $p < .001$), apoyo social en los sistemas informales ($r = -.106$, $p < .001$) y apoyo social en los sistemas formales ($r = -.114$, $p < .001$), a mayor violencia manifiesta instrumental, menor actitud positiva hacia la autoridad institucional, menor apoyo social en los sistemas informales y formales. La violencia manifiesta instrumental se relaciona positivamente con la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales ($r = .384$, $p < .001$), a mayor violencia manifiesta instrumental, mayor actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales.

La violencia relacional pura se correlaciona negativamente con la actitud positiva hacia la autoridad institucional ($r = -.125$, $p < .001$), integración comunitaria ($r = -.105$, $p < .001$) y apoyo social en los sistemas informales ($r = -.127$, $p < .001$) y formales

($r = -.147$, $p < .001$), a mayor violencia relacional pura, menor actitud positiva hacia la autoridad institucional, menor integración comunitaria y menor apoyo social en los sistemas informales y formales. La violencia relacional pura se correlaciona positivamente con la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales ($r = .267$, $p < .001$), a mayor violencia relacional pura, mayor actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales.

La violencia relacional reactiva se correlaciona negativamente con el apoyo social en los sistemas informales ($r = -.101$, $p < .001$) y positivamente con la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales ($r = .204$, $p < .001$), a mayor violencia relacional reactiva, menor apoyo social en los sistemas informales y mayor actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales. La violencia relacional instrumental se correlaciona negativamente con la actitud positiva hacia la autoridad institucional ($r = -.131$, $p < .001$), apoyo social en los sistemas informales ($r = -.103$, $p < .001$) y se correlaciona positivamente con la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales ($r = .326$, $p < .001$), a mayor violencia relacional instrumental, menor actitud positiva hacia la autoridad institucional, menor apoyo social en los sistemas informales y mayor actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales.

Finalizando con los datos de la muestra 2: España (ver tabla 149), la violencia manifiesta pura se correlaciona negativamente con la actitud positiva hacia la autoridad institucional ($r = -.303$, $p < .001$) y apoyo social en los sistemas informales ($r = -.110$, $p < .001$) y formales ($r = -.167$, $p < .001$), a mayor a violencia manifiesta pura, menor actitud positiva hacia la autoridad institucional y menor apoyo social en los sistemas informales y formales. La violencia manifiesta pura se correlaciona positivamente con la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales ($r = -.399$, $p < .001$).

La violencia manifiesta reactiva se correlaciona negativamente con la actitud positiva hacia la autoridad institucional ($r = -.272$, $p < .001$) y apoyo social en los sistemas formales ($r = -.142$, $p < .001$) y positivamente con la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales ($r = .400$, $p < .001$), a mayor violencia manifiesta reactiva, menor actitud positiva hacia la autoridad institucional, menor apoyo en los sistemas formales y mayor actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales.

La violencia manifiesta instrumental se relaciona negativamente con la actitud positiva hacia la autoridad institucional ($r = -.246, p < .001$), apoyo social en los sistemas informales ($r = -.119, p < .001$), a mayor violencia manifiesta instrumental, menor actitud positiva hacia la autoridad institucional y apoyo social en los sistemas informales. La violencia manifiesta instrumental se relaciona positivamente con la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales ($r = .382, p < .001$), a mayor violencia manifiesta instrumental, mayor actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales.

La violencia relacional pura se correlaciona negativamente con la actitud positiva hacia la autoridad institucional ($r = -.190, p < .001$), integración comunitaria ($r = -.109, p < .001$) y apoyo social en los sistemas informales ($r = -.143, p < .001$), a mayor violencia relacional pura, menor actitud positiva hacia la autoridad institucional, menor integración comunitaria y menor apoyo social en los sistemas informales. La violencia relacional pura se correlaciona positivamente con la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales ($r = .276, p < .001$), a mayor violencia relacional pura, mayor actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales.

La violencia relacional reactiva se correlaciona negativamente con la actitud positiva hacia la autoridad institucional ($r = -.139, p < .001$), integración comunitaria ($r = -.109, p < .001$) y apoyo social en los sistemas informales ($r = -.143, p < .001$) y positivamente con la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales ($r = .192, p < .001$), a mayor violencia relacional reactiva, menor actitud positiva hacia la autoridad institucional, menor integración comunitaria y menor apoyo social en los sistemas informales y mayor actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales. La violencia relacional instrumental se correlaciona negativamente con la actitud positiva hacia la autoridad institucional ($r = -.149, p < .001$), apoyo social en los sistemas informales ($r = -.109, p < .001$) y se correlaciona positivamente con la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales ($r = .277, p < .001$), a mayor violencia relacional instrumental, menor actitud positiva hacia la autoridad institucional, menor apoyo social en los sistemas informales y mayor actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales.

Tabla 149. Correlaciones de la escala de conducta violenta con variables comunitarias. Muestra 2, España

	1	2	3	4	5	6
7. Act. pos. autoridad institucional	-.303**	-.272**	-.246**	-.190**	-.139**	-.149**
8. Act. pos. transgresión de normas	.399**	.400**	.382**	.276**	.192**	.277**
9. Integración comunitaria	-.052*	0,006	-.052*	-.109**	-.114**	-.055*
10. Participación comunitaria	-0,017	-0,045	0,037	0,011	-.087**	.061*
11. Apoyo social sis. Informales	-.110**	-.063**	-.119**	-.143**	-.143**	-.109**
12. Apoyo social sis. Formales	-.167**	-.142**	-.095**	-.093**	-.090**	-.053*

** . La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

*. La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

1. Violencia manifiesta pura, 2. Violencia manifiesta reactiva, 3. Violencia manifiesta instrumental, 4. Violencia relacional pura, 5. Violencia relacional reactiva, 6. Violencia relacional instrumental.

3.5 ANÁLISIS CORRELACIONAL DE LAS VARIABLES DE VICTIMIZACIÓN ESCOLAR CON VARIABLES INDIVIDUALES

Se ha calculada la correlación (producto-momento de Pearson) entre las variables de victimización escolar las variables individuales: autoestima general, autoestima académica, autoestima social, sintomatología depresiva e índice general de empatía. Iniciaremos exponiendo los datos de la muestra 1 (México), los cuales se pueden apreciar en la tabla 150.

La victimización manifiesta verbal se correlaciona negativamente con la autoestima general ($r = -.134$, $p < .001$) y positivamente con la sintomatología depresiva ($r = .264$, $p < .001$), a mayor victimización manifiesta verbal, menor autoestima general y mayor sintomatología depresiva. Por otra parte, la victimización manifiesta física se correlaciona negativamente con la autoestima general ($r = -.143$, $p < .001$), autoestima académica ($r = -.104$, $p < .001$) e índice general de empatía ($r = -.152$, $p < .001$), y se correlaciona positivamente con la sintomatología depresiva ($r = .202$, $p < .001$). A mayor victimización manifiesta física, menor autoestima general, menor autoestima académica, menor índice general de empatía y mayor sintomatología depresiva. La victimización relacional se correlaciona negativamente con autoestima general ($r = -.154$, $p < .001$) y autoestima académica ($r = -.113$, $p < .001$), y correlación positiva con sintomatología depresiva ($r = .307$, $p < .001$), a mayor victimización relacional menor autoestima general, menor autoestima académica y mayor sintomatología depresiva.

El cyberbullying móvil presenta correlación negativa con autoestima general ($r = -.108$, $p < .001$) e índice general de empatía ($r = -.126$, $p < .001$), y correlación positiva con sintomatología depresiva ($r = .233$, $p < .001$), a mayor cyberbullying móvil menor

autoestima general, menor índice general de empatía y mayor sintomatología depresiva. El cyberbullying internet se correlaciona negativamente con autoestima académica ($r = -.105$, $p < .001$) e índice general de empatía ($r = -.124$, $p < .001$), y correlación positiva con sintomatología depresiva ($r = .185$, $p < .001$), a mayor cyberbullying internet, menor autoestima académica, menor índice general de empatía y mayor sintomatología depresiva.

Tabla 150. Correlaciones de victimización escolar con variables individuales. Muestra 1, México

	1	2	3	4	5
1. Victimización manifiesta verbal	1				
2. Victimización manifiesta física	.694**	1			
3. Victimización relacional	.805**	.704**	1		
4. Cyberbullying móvil	.523**	.540**	.592**	1	
5. Cyberbullying internet	.390**	.411**	.456**	.666**	1
6. Autoestima general	-.134**	-.143**	-.154**	-.108**	-.085**
7. Autoestima académica	-.084**	-.104**	-.113**	-.089**	-.105**
8. Autoestima social	-.060*	-.031	-.093**	0,018	0,006
9. Sintomatología depresiva	.264**	.202**	.307**	.233**	.185**
10. Índice general de empatía	-.069**	-.152**	-.086**	-.126**	-.124**

** . La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

Continuando con los datos de la muestra 2: España (ver tabla 151), la victimización manifiesta verbal se correlaciona negativamente con la autoestima general ($r = -.159$, $p < .001$) y autoestima social ($r = -.107$, $p < .001$), y correlación positiva con la sintomatología depresiva ($r = .179$, $p < .001$), a mayor victimización manifiesta verbal, menor autoestima general, menor autoestima social y mayor sintomatología depresiva. Por otra parte, la victimización manifiesta física se correlaciona negativamente con la autoestima general ($r = -.127$, $p < .001$), autoestima social ($r = -.131$, $p < .001$) e índice general de empatía ($r = -.120$, $p < .001$), se correlaciona positivamente con la sintomatología depresiva ($r = .163$, $p < .001$). A mayor victimización manifiesta física, menor autoestima general, menor autoestima social, menor índice general de empatía y mayor sintomatología depresiva. La victimización relacional se correlaciona negativamente con autoestima general ($r = -.157$, $p < .001$) y autoestima social ($r = -.101$, $p < .001$), y correlación positiva con la sintomatología depresiva ($r = .226$, $p < .001$), a mayor victimización relacional menor autoestima general, menor autoestima social y mayor sintomatología depresiva.

El cyberbullying móvil presenta correlación negativa con autoestima general ($r = -.163$, $p < .001$) y autoestima académica ($r = -.112$, $p < .001$), y correlación positiva con

sintomatología depresiva ($r = .193$, $p < .001$), a mayor cyberbullying móvil menor autoestima general, menor autoestima académica y mayor sintomatología depresiva. El cyberbullying internet se correlaciona negativamente con autoestima general ($r = -.179$, $p < .001$) y autoestima académica ($r = -.131$, $p < .001$), y correlación positiva con sintomatología depresiva ($r = .218$, $p < .001$), a mayor cyberbullying internet, menor autoestima general, menor autoestima académica y mayor sintomatología depresiva.

Tabla 151. Correlaciones de victimización escolar con variables individuales. Muestra 2, España

	1	2	3	4	5
1. Victimización manifiesta verbal	1				
2. Victimización manifiesta física	.655**	1			
3. Victimización relacional	.745**	.614**	1		
4. Cyberbullying móvil	.393**	.417**	.507**	1	
5. Cyberbullying internet	.401**	.356**	.464**	.636**	1
6. Autoestima general	-.159**	-.127**	-.157**	-.163**	-.179**
7. Autoestima académica	-0,046	-.053*	-0,014	-.112**	-.131**
8. Autoestima social	-.107**	-.131**	-.101**	-0,038	-0,021
9. Sintomatología depresiva	.179**	.163**	.226**	.193**	.218**
10. Índice general de empatía	-.060*	-.120**	0,013	-.048*	-0,023

** . La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

Después de haber presentado las tablas de correlación con las el análisis correlacional de las variables independientes entre sí (escala de victimización escolar), en las siguientes tablas de correlación se omitirán estos renglones.

3.6 ANÁLISIS CORRELACIONAL DE LAS VARIABLES DE VICTIMIZACIÓN ESCOLAR CON VARIABLES FAMILIARES

Asimismo se ha calculado la correlación entre las variables de victimización escolar con las variables familiares: comunicación abierta madre, comunicación ofensiva madre, comunicación evitativa madre, comunicación abierta padre, comunicación ofensiva padre, comunicación evitativa padre, cohesión, expresividad y conflicto. Iniciaremos exponiendo los datos de la muestra 1 (México), los cuales se pueden apreciar en la tabla 152.

Tabla 152. Correlaciones de victimización escolar con variables familiares. Muestra 1, México

	1	2	3	4	5
6. Comunicación abierta madre	-.098**	-.106**	-.119**	-.072**	-.098**
7. Comunicación ofensiva madre	.197**	.147**	.234**	.209**	.216**
8. Comunicación evitativa madre	.116**	.065*	.109**	.075**	.059*
9. Comunicación abierta padre	-.084**	-0,048	-.079**	-0,032	-0,044
10. Comunicación ofensiva padre	.162**	.153**	.170**	.188**	.194**
11. Comunicación evitativa padre	.102**	.060*	.083**	0,040	0,037
12. Cohesión familiar	-.204**	-.191**	-.224**	-.193**	-.220**
13. Expresividad familiar	-.136**	-.130**	-.164**	-.107**	-.121**
14. Conflicto familiar	.185**	.194**	.189**	.196**	.204**

** . La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

1. Victimización manifiesta verbal, 2. Victimización manifiesta física, 3. Victimización relacional, 4. Cyberbullying móvil, 5. Cyberbullying internet.

La victimización manifiesta verbal se correlaciona positivamente con comunicación ofensiva madre ($r = .197$, $p < .001$) y padre ($r = .162$, $p < .001$), comunicación evitativa madre ($r = .116$, $p < .001$) y padre ($r = .102$, $p < .001$), y correlación negativa con cohesión ($r = -.204$, $p < .001$) y expresividad ($r = -.136$, $p < .001$). A mayor victimización manifiesta verbal, mayor comunicación ofensiva con madre y padre, mayor comunicación evitativa con madre y padre y menor cohesión y expresividad familiar.

La victimización manifiesta física se correlaciona negativamente con comunicación abierta madre ($r = -.179$, $p < .001$), cohesión ($r = -.191$, $p < .001$) y expresividad ($r = -.130$, $p < .001$), y correlación positiva con comunicación ofensiva madre ($r = .147$, $p < .001$) y padre ($r = .153$, $p < .001$), y conflicto familiar ($r = .194$, $p < .001$). A mayor victimización manifiesta física, menor comunicación abierta madre, menor cohesión, menor expresividad, mayor comunicación ofensiva con madre y padre y mayor conflicto. La victimización relacional se correlaciona negativamente con comunicación abierta madre ($r = -.119$, $p < .001$), cohesión ($r = -.224$, $p < .001$) y conflicto ($r = -.164$, $p < .001$), y correlación positiva con comunicación ofensiva madre ($r = .234$, $p < .001$) y padre ($r = .170$, $p < .001$), y conflicto familiar ($r = .189$, $p < .001$). A mayor victimización relacional menor comunicación abierta madre, menor cohesión y conflicto, mayor comunicación ofensiva con madre y padre y mayor conflicto familiar.

El cyberbullying móvil presenta correlación positiva con comunicación ofensiva madre ($r = .209$, $p < .001$) y padre ($r = .188$, $p < .001$), y conflicto familiar ($r = .196$, $p < .001$), y correlación negativa con cohesión ($r = -.193$, $p < .001$) y expresividad ($r = -.107$,

$p < .001$). A mayor cyberbullying móvil, mayor comunicación ofensiva con madre y padre, mayor conflicto familiar y menor cohesión y expresividad familiar. El cyberbullying internet presenta correlación positiva con comunicación ofensiva madre ($r = .216, p < .001$) y padre ($r = .194, p < .001$), y conflicto familiar ($r = .204, p < .001$), y correlación negativa con cohesión ($r = -.220, p < .001$) y expresividad ($r = -.121, p < .001$). A mayor cyberbullying internet, mayor comunicación ofensiva con madre y padre, mayor conflicto familiar y menor cohesión y expresividad familiar.

Continuando con los datos de la muestra 2: España (ver tabla 153), la victimización manifiesta verbal se correlaciona positivamente con comunicación ofensiva madre ($r = .168, p < .001$) y padre ($r = .180, p < .001$) y conflicto ($r = .167, p < .001$), y correlación negativa con comunicación abierta padre ($r = -.180, p < .001$) y cohesión ($r = -.148, p < .001$). A mayor victimización manifiesta verbal, mayor comunicación ofensiva con madre y padre, mayor conflicto, menor comunicación abierta padre y menor cohesión.

La victimización manifiesta física se correlaciona negativamente con cohesión familiar ($r = -.134, p < .001$) y correlación positiva con comunicación ofensiva con madre ($r = .142, p < .001$) y padre ($r = .164, p < .001$) y conflicto familiar ($r = .140, p < .001$). A mayor victimización manifiesta física, menor cohesión, mayor comunicación ofensiva con madre y padre y mayor conflicto. La victimización relacional con correlación negativa en cohesión ($r = -.224, p < .001$), y correlación positiva en comunicación ofensiva madre ($r = .170, p < .001$) y padre ($r = .204, p < .001$), comunicación evitativa padre ($r = .112, p < .001$) y conflicto familiar ($r = .168, p < .001$). A mayor victimización relacional, menor cohesión, mayor comunicación ofensiva con madre y padre, mayor comunicación evitativa padre y mayor conflicto familiar.

El cyberbullying móvil presenta correlación positiva con comunicación ofensiva madre ($r = .201, p < .001$) y padre ($r = .172, p < .001$), y conflicto familiar ($r = .138, p < .001$), y correlación negativa con cohesión ($r = -.158, p < .001$). A mayor cyberbullying móvil, mayor comunicación ofensiva con madre y padre, mayor conflicto familiar y menor cohesión. El cyberbullying internet presenta correlación positiva con comunicación ofensiva madre ($r = .170, p < .001$) y padre ($r = .157, p < .001$), comunicación evitativa padre ($r = .124, p < .001$) y conflicto familiar ($r = .162, p < .001$), y correlación negativa con comunicación abierta madre ($r = -.112, p < .001$) y padre ($r =$

-.153, $p < .001$) y cohesión ($r = -.215$, $p < .001$). A mayor cyberbullying internet, mayor comunicación ofensiva con madre y padre, mayor comunicación evitativa padre, mayor conflicto familiar, menor comunicación abierta madre y padre y menor cohesión.

Tabla 153. Correlaciones de victimización escolar con variables familiares. Muestra 2, España

	1	2	3	4	5
6. Comunicación abierta madre	-.090**	-.076**	-.073**	-.077**	-.112**
7. Comunicación ofensiva madre	.168**	.142**	.170**	.201**	.170**
8. Comunicación evitativa madre	.063**	0,045	.076**	.091**	.096**
9. Comunicación abierta padre	-.112**	-.068**	-.128**	-.099**	-.153**
10. Comunicación ofensiva padre	.180**	.164**	.204**	.172**	.157**
11. Comunicación evitativa padre	.066**	0,029	.112**	.093**	.124**
12. Cohesión familiar	-.148**	-.134**	-.136**	-.158**	-.215**
13. Expresividad familiar	-.072**	-.068**	-.053*	-0,044	-.053*
14. Conflicto familiar	.167**	.140**	.168**	.138**	.162**

** . La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

1. Victimización manifiesta verbal, 2. Victimización manifiesta física, 3. Victimización relacional, 4. Cyberbullying móvil, 5. Cyberbullying internet.

3.7 ANÁLISIS CORRELACIONAL DE LAS VARIABLES DE VICTIMIZACIÓN ESCOLAR CON VARIABLES ESCOLARES

Continuando con el análisis de correlación entre las variables de victimización escolar con las variables escolares: identificación grupal, implicación, amistad y ayuda entre alumnos y ayuda al profesor. Empezaremos mostrando los datos de la muestra 1 (México), los cuales se pueden apreciar en la tabla 154.

Tabla 154. Correlaciones de victimización escolar con variables escolares. Muestra 1, México

	1	2	3	4	5
6. Identificación grupal	-.190**	-.233**	-.228**	-.220**	-.197**
7. Implicación	-.125**	-.086**	-.100**	-0,040	-0,031
8. Amistad y ayuda entre alumnos	-.138**	-.116**	-.176**	-.074**	-.076**
9. Ayuda al profesor	-.133**	-.118**	-.135**	-.111**	-.074**

** . La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

1. Victimización manifiesta verbal, 2. Victimización manifiesta física, 3. Victimización relacional, 4. Cyberbullying móvil, 5. Cyberbullying internet.

La victimización manifiesta verbal se correlaciona negativamente con todas las variables escolares: identificación grupal ($r = -.190$, $p < .001$), implicación ($r = -.125$, $p < .001$), amistad y ayuda entre alumnos ($r = -.138$, $p < .001$) y ayuda al profesor ($r = -.133$, $p < .001$). A mayor victimización manifiesta verbal, menor identificación grupal, menor implicación, menor amistad y ayuda entre alumnos y menor ayuda al profesor. La

victimización manifiesta física se correlaciona negativamente con identificación grupal ($r = -.223$, $p < .001$), amistad y ayuda entre alumnos ($r = -.116$, $p < .001$) y ayuda al profesor ($r = -.118$, $p < .001$). A mayor victimización manifiesta física, menor identificación grupal, menor amistad y ayuda entre alumnos y menor ayuda al profesor.

La victimización relacional se correlaciona negativamente con todas las variables escolares: identificación grupal ($r = -.228$, $p < .001$), implicación ($r = -.100$, $p < .001$), amistad y ayuda entre alumnos ($r = -.176$, $p < .001$) y ayuda al profesor ($r = -.135$, $p < .001$). A mayor victimización relacional, menor identificación grupal, menor implicación, menor amistad y ayuda entre alumnos y menor ayuda al profesor.

El cyberbullying móvil se correlaciona negativamente con identificación grupal ($r = -.220$, $p < .001$) y ayuda al profesor ($r = -.111$, $p < .001$), a mayor cyberbullying móvil, menor identificación grupal y menor ayuda al profesor. El cyberbullying internet se correlaciona negativamente con identificación grupal ($r = -.197$, $p < .001$), a mayor cyberbullying internet, menor identificación grupal.

Continuando con los datos de la muestra 2: España (ver tabla 155), la victimización manifiesta verbal se correlaciona negativamente con todas las variables escolares: identificación grupal ($r = -.139$, $p < .001$), implicación ($r = -.189$, $p < .001$), amistad y ayuda entre alumnos ($r = -.206$, $p < .001$) y ayuda al profesor ($r = -.116$, $p < .001$). A mayor victimización manifiesta verbal, menor identificación grupal, menor implicación, menor amistad y ayuda entre alumnos y menor ayuda al profesor. La victimización manifiesta física se correlaciona negativamente con identificación grupal ($r = -.134$, $p < .001$), implicación ($r = -.144$, $p < .001$), amistad y ayuda entre alumnos ($r = -.174$, $p < .001$) y ayuda al profesor ($r = -.101$, $p < .001$). A mayor victimización manifiesta física, menor identificación grupal, menor implicación, menor amistad y ayuda entre alumnos y menor ayuda al profesor.

La victimización relacional se correlaciona negativamente con todas las variables escolares: identificación grupal ($r = -.137$, $p < .001$), implicación ($r = -.159$, $p < .001$), amistad y ayuda entre alumnos ($r = -.197$, $p < .001$) y ayuda al profesor ($r = -.119$, $p < .001$). A mayor victimización relacional, menor identificación grupal, menor implicación, menor amistad y ayuda entre alumnos y menor ayuda al profesor.

El cyberbullying móvil se correlaciona negativamente con amistad y ayuda entre alumnos ($r = -.130$, $p < .001$) y ayuda al profesor ($r = -.134$, $p < .001$), a mayor cyberbullying móvil, menor amistad y ayuda entre alumnos y menor ayuda al profesor. El cyberbullying internet se correlaciona negativamente con identificación grupal ($r = -.160$, $p < .001$) y ayuda al profesor ($r = -.127$, $p < .001$), a mayor cyberbullying internet, menor identificación grupal y menor ayuda al profesor.

Tabla 155. Correlaciones de victimización escolar con variables escolares. Muestra 2, España

	1	2	3	4	5
6. Identificación grupal	-.139**	-.134**	-.137**	-.097**	-.160**
7. Implicación	-.189**	-.144**	-.159**	-.058*	-.081**
8. Amistad y ayuda entre alumnos	-.206**	-.174**	-.197**	-.130**	-.098**
9. Ayuda al profesor	-.116**	-.101**	-.119**	-.134**	-.127**

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

1. Victimización manifiesta verbal, 2. Victimización manifiesta física, 3. Victimización relacional, 4. Cyberbullying móvil, 5. Cyberbullying internet.

3.8 ANÁLISIS CORRELACIONAL DE LAS VARIABLES DE VICTIMIZACIÓN ESCOLAR CON VARIABLES COMUNITARIAS

Para finalizar los correlacionales, se presenta a continuación el análisis de correlación entre las variables de victimización escolar con las variables comunitarias: actitud positiva hacia la autoridad institucional, actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales, integración comunitaria, participación comunitaria, apoyo social en los sistemas informales y apoyo social en los sistemas formales. Iniciaremos mostrando los datos de la muestra 1 (México), los cuales se pueden apreciar en la tabla 156.

Tabla 156. Correlaciones de victimización escolar con variables comunitarias. Muestra 1, México

	1	2	3	4	5
6. Act. pos. la autoridad institucional	-.087**	-.122**	-.113**	-.119**	-.126**
7. Act.pos. transgresión normas soc.	.173**	.209**	.209**	.217**	.219**
8. Integración comunitaria	-.100**	-.085**	-.110**	-.085**	-.149**
9. Participación comunitaria	-0,030	0,021	-0,020	-0,014	-.075**
10. Apoyo social en los sis. Informales	-.075**	-.069**	-.084**	-.070**	-.108**
11. Apoyo social en los sis. Formales	-.064**	-.051*	-.094**	-.109**	-.157**

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

1. Victimización manifiesta verbal, 2. Victimización manifiesta física, 3. Victimización relacional, 4. Cyberbullying móvil, 5. Cyberbullying internet.

La victimización manifiesta verbal se correlaciona negativamente con integración comunitaria ($r = -.100$, $p < .001$) y positivamente con actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales ($r = .173$, $p < .001$), a mayor victimización manifiesta verbal, menor integración comunitaria y mayor actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales. La victimización manifiesta física se correlaciona negativamente con la actitud positiva hacia la autoridad institucional ($r = -.122$, $p < .001$) y positivamente con la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales ($r = .209$, $p < .001$), a mayor victimización manifiesta física, menor actitud positiva hacia la autoridad institucional y mayor actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales.

La victimización relacional se correlaciona negativamente con la actitud positiva hacia la autoridad institucional ($r = -.113$, $p < .001$) e integración comunitaria ($r = -.110$, $p < .001$) y correlación positiva con la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales ($r = .209$, $p < .001$). A mayor victimización relacional, menor actitud positiva hacia la autoridad institución, menor integración comunitaria y mayor actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales.

El cyberbullying móvil se correlaciona negativamente con la actitud positiva hacia la autoridad institucional ($r = -.119$, $p < .001$) y apoyo social en los sistemas formales ($r = -.109$, $p < .001$), se correlaciona positivamente con la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales ($r = .217$, $p < .001$), a mayor cyberbullying móvil, menor actitud positiva hacia la autoridad institucional, menor apoyo social en los sistemas formales y mayor actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales. El cyberbullying internet se correlaciona negativamente con actitud positiva hacia la autoridad institucional ($r = -.126$, $p < .001$), integración comunitaria ($r = -.149$, $p < .001$), apoyo social en los sistemas informales ($r = -.108$, $p < .001$) y formales ($r = -.157$, $p < .001$) y correlación positiva con la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales ($r = .219$, $p < .001$). A mayor cyberbullying móvil, menor actitud positiva hacia la autoridad institucional, menor integración comunitaria, menor apoyo social en los sistemas informales y formales, y mayor actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales.

Continuando con los datos de la muestra 2: España (ver tabla 157), la victimización manifiesta verbal se correlaciona negativamente con integración comunitaria ($r = -.125$, $p < .001$) y apoyo social en los sistemas informales ($r = -.126$, $p < .001$) y positivamente con la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales ($r = .173$, $p < .001$).

.001), a mayor victimización manifiesta verbal, menor integración comunitaria y menor apoyo social en los sistemas informales. La victimización manifiesta física se correlaciona negativamente con el apoyo social en los sistemas informales ($r = -.125$, $p < .001$) y positivamente con la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales ($r = .138$, $p < .001$), a mayor victimización manifiesta física, menor apoyo social en los sistemas informales y mayor actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales.

La victimización relacional se correlaciona negativamente con la integración comunitaria ($r = -.128$, $p < .001$) y apoyo social en los sistemas informales ($r = -.113$, $p < .001$). A mayor victimización relacional, menor integración comunitaria y menor apoyo social en los sistemas informales.

Para concluir con el apartado de los resultados de los análisis correlacionales, el cyberbullying móvil se correlaciona negativamente con la actitud positiva hacia la autoridad institucional ($r = -.102$, $p < .001$) y se correlaciona positivamente con la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales ($r = .146$, $p < .001$), a mayor cyberbullying móvil, menor actitud positiva hacia la autoridad institucional y mayor actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales. El cyberbullying internet se correlaciona negativamente con actitud positiva hacia la autoridad institucional ($r = -.136$, $p < .001$) y correlación positiva con la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales ($r = .159$, $p < .001$). A mayor cyberbullying móvil, menor actitud positiva hacia la autoridad institucional y mayor actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales.

Tabla 157. Correlaciones de victimización escolar con variables comunitarias. Muestra 2, España

	1	2	3	4	5
6. Act.pos. autoridad institucional	-.047*	-.050*	-.074**	-.102**	-.136**
7. Act.pos. transgr. normas sociales	.096**	.138**	.074**	.146**	.159**
8. Integración comunitaria	-.125**	-.091**	-.128**	-0,019	-.060*
9. Participación comunitaria	-0,011	0,032	-0,015	0,034	-0,021
10. Apoyo social en los sis. Informales	-.126**	-.125**	-.113**	-.055*	-.070**
11. Apoyo social en los sis. Formales	-.069**	-.090**	-.049*	-0,035	-.065**

** . La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

1. Victimización manifiesta verbal, 2. Victimización manifiesta física, 3. Victimización relacional, 4. Cyberbullying móvil, 5. Cyberbullying internet.

4. PRUEBAS T DE MUESTRAS INDEPENDIENTES

Este apartado está destinado a presentar los resultados obtenidos a partir de los análisis de diferencias de medias en los distintos grupos analizados. En cada grupo violento, no violento, víctima y no víctima, se mostrarán los resultados obtenidos en los diferentes ámbitos estudiados: individual, familiar, escolar y comunitario.

4.1. PRUEBA T, GRUPO VIOLENTO

En la siguiente tabla, podemos ver que hay diferencias significativas en la media de México y España en autoestima general ($t=6.852$, $gl=766$, $p<0.001$) y en autoestima social ($t=5.051$, $gl=766$, $p<0.001$).

Tabla 158. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo violento: escala de autoestima general, autoestima académica y autoestima social

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Autoestima General	Se han asumido varianzas iguales	10,134	,002	6,852	766	,000	,21294	,03108	,15193	,27394
	No se han asumido varianzas iguales			6,798	713,393	,000	,21294	,03132	,15144	,27443
Autoestima Académica	Se han asumido varianzas iguales	1,757	,185	-,855	766	,393	-,03264	,03816	-,10756	,04228
	No se han asumido varianzas iguales			-,860	764,912	,390	-,03264	,03797	-,10719	,04190
Autoestima Social	Se han asumido varianzas iguales	,374	,541	5,051	766	,000	,17449	,03454	,10668	,24230
	No se han asumido varianzas iguales			5,056	762,953	,000	,17449	,03451	,10674	,24225

En cuanto al índice general de empatía para ambos grupos, observamos que el valor del estadístico para resolver el contraste de igualdad de medias (t de Student) es $t=8.545$, $gl=766$, $p<0.01$; luego se rechaza que las medias coincidan. Entonces si hay diferencias significativas en la variable de índice general de empatía para ambos grupos. Referente a la sintomatología depresiva, vemos que el estadístico t con su nivel de significación bilateral ($t= - 4.467$, $gl=766$, $p<0.001$), podemos afirmar que se debe rechazar que las medias coincidan, y por lo tanto, hay diferencias significativas entre violentos mexicanos y españoles.

Tabla 159. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo violento: escala de índice general de empatía

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Índice gral. de empatía	Se han asumido varianzas iguales	2,684	,102	8,545	766	,000	,20741	,02427	,15976	,25506
	No se han asumido varianzas iguales			8,521	749,142	,000	,20741	,02434	,15962	,25519

Tabla 160. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo violento: escala de sintomatología depresiva

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Sintomatología depresiva	Se han asumido varianzas iguales	1,481	,224	-4,467	766	,000	-,17945	,04018	-,25832	-,10059
	No se han asumido varianzas iguales			-4,457	752,713	,000	-,17945	,04026	-,25849	-,10042

En la siguiente tabla se puede apreciar el sentido de estas diferencias, dentro de las variables individuales. La muestra española tiene puntuaciones de medias más altas que la muestra mexicana, a excepción de la escala de autoestima académica y sintomatología depresiva.

Tabla 161. Medias de las variables individuales del grupo violento

	Muestra 1 (México)		Muestra 2 (España)	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Autoestima general	2,9332	,47114	3,1462	,38883
Autoestima académica	2,8977	,49420	2,8650	,55795
Autoestima social	3,0820	,47316	3,2565	,48287
Índice general de empatía	2,7285	,34757	2,9359	,32510
Sintomatología depresiva	2,1394	,57040	1,9599	,54283

Continuando con las variables familiares, en la siguiente tabla, podemos observar que hay diferencias significativas según los grupos de violentos de cada país, en comunicación abierta madre ($t=5.343$, $gl=766$, $p<0.001$), comunicación ofensiva madre ($t= -2.507$, $gl=766$, $p<0.05$), comunicación abierta padre ($t=5.674$, $gl=766$, $p<0.001$) y comunicación ofensiva padre ($t= -2.923$, $gl=766$, $p<0.05$).

Tabla 162. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo violento: escala de comunicación familiar

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Comunicación abierta Madre	Se han asumido varianzas iguales	9,496	,002	5,343	766	,000	,29195	,05464	,18468	,39923
	No se han asumido varianzas iguales			5,310	727,942	,000	,29195	,05498	,18402	,39989
Comunicación ofensiva Madre	Se han asumido varianzas iguales	20,309	,000	-2,507	766	,012	-,14381	,05737	-,25643	-,03118
	No se han asumido varianzas iguales			-2,490	724,699	,013	-,14381	,05775	-,25718	-,03044
Comunicación evitativa Madre	Se han asumido varianzas iguales	1,853	,174	-1,179	766	,239	-,05869	,04977	-,15640	,03903
	No se han			-1,177	754,239	,240	-,05869	,04986	-,15657	,03920

	asumido varianza s iguales									
Comunicación abierta Padre	Se han asumido varianza s iguales	8,979	,003	5,674	766	,000	,33776	,05952	,22091	,45461
	No se han asumido varianza s iguales			5,639	726,417	,000	,33776	,05990	,22016	,45536
Comunicación ofensiva Padre	Se han asumido varianza s iguales	6,107	,014	-2,923	766	,004	-,16670	,05703	-,27866	- ,05474
	No se han asumido varianza s iguales			-2,906	731,506	,004	-,16670	,05735	-,27930	- ,05410
Comunicación evitativa Padre	Se han asumido varianza s iguales	1,633	,202	1,377	766	,169	,06726	,04883	-,02860	,16313
	No se han asumido varianza s iguales			1,374	749,569	,170	,06726	,04897	-,02886	,16339

En el clima familiar según el país, observamos que es significativa en cohesión ($t=6.771$, $gl=766$, $p<0.001$), expresividad ($t=2.840$, $gl=766$, $p<0.05$) y conflicto ($t=-4.731$, $gl=766$, $p<0.001$).

Tabla 163. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo violento: escala de clima familiar

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Cohesión	Se han asumido varianzas iguales	8,823	,003	6,771	766	,000	,10989	,01623	,07803	,14175
	No se han asumido varianzas iguales			6,731	729,991	,000	,10989	,01633	,07784	,14194

Expresividad	Se han asumido varianzas iguales	2,521	,113	2,840	766	,005	,03751	,01321	,01158	,06344
	No se han asumido varianzas iguales			2,826	736,853	,005	,03751	,01327	,01145	,06357
Conflicto	Se han asumido varianzas iguales	5,544	,019	4,731	766	,000	-,06620	,01399	-,09366	-,03873
	No se han asumido varianzas iguales			4,711	739,629	,000	-,06620	,01405	-,09378	-,03861

En la siguiente tabla se muestran todas las variables anteriormente expuestas, con sus medias y desviaciones típicas, de los grupos violentos, de ambas muestras. En las variables familiares se puede observar que la muestra 1 (México) presenta medias más altas en comunicación ofensiva madre y padre, comunicación evitativa madre y conflicto; en cambio, la muestra 2 (España) tiene medias más altas en comunicación abierta madre y padre, comunicación evitativa padre, cohesión y expresividad.

Tabla 164. Medias de las variables familiares del grupo violento

	Muestra 1 (México)		Muestra 2(España)	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Comunicación abierta Madre	3,6621	,81240	3,9541	,70120
Comunicación ofensiva Madre	1,9553	,85692	1,8115	,73194
Comunicación evitativa Madre	3,0013	,70385	2,9426	,67525
Comunicación abierta Padre	3,2751	,88690	3,6129	,76172
Comunicación ofensiva Padre	1,9957	,84338	1,8290	,73664
Comunicación evitativa Padre	2,9561	,69857	3,0233	,65470
Cohesión	1,7062	,24057	1,8161	,20905
Expresividad	1,5658	,19366	1,6033	,17235
Conflicto	1,3587	,20414	1,2925	,18356

Adentrándonos a las variables escolares del grupo violento, en la escala de clima en el aula se muestran diferencias estadísticamente significativas en las tres variables, implicación ($t=4.563$, $gl=766$, $p<0.001$), amistad y ayuda entre alumnos ($t=9.702$, $gl=766$, $p<0.001$) y ayuda al profesor ($t=12.300$, $gl=766$, $p<0.001$).

Tabla 165. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo violento: escala de clima en el aula

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Implicación	Se han asumido varianzas iguales	3,553	,060	4,563	766	,000	,06685	,01465	,03809	,09560
	No se han asumido varianzas iguales			4,577	765,890	,000	,06685	,01461	,03818	,09552
Amistad y ayuda entre alumnos	Se han asumido varianzas iguales	6,107	,014	9,702	766	,000	,13812	,01424	,11017	,16607
	No se han asumido varianzas iguales			9,758	763,609	,000	,13812	,01415	,11033	,16590
Ayuda al profesor	Se han asumido varianzas iguales	,919	,338	12,300	766	,000	,19785	,01609	,16627	,22943
	No se han asumido varianzas iguales			12,277	753,598	,000	,19785	,01612	,16621	,22949

En cuanto a la identificación grupal del grupo violento, se muestra diferencias estadísticamente significativas ($t=7.056$, $gl=766$, $p<0.001$).

Tabla 166. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo violento: escala de identificación grupal

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Identificación grupal	Se han asumido varianzas iguales	58,056	,000	7,056	766	,000	,79395	,11252	,57307	1,01482
	No se han asumido varianzas iguales			6,947	636,885	,000	,79395	,11428	,56953	1,01836

En las variables escolares la muestra 2 (España) tienen puntuación de media más alta que en la muestra 1 (México). En la siguiente tabla se muestran las variables anteriormente expuestas, con sus medias y desviaciones típicas.

Tabla 167. Medias de las variables escolares del grupo violento

	Muestra 1 (México)		Muestra 2 (España)	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Implicación	1,3582	,19514	1,4250	,20961
Amistad y ayuda entre alumnos	1,5641	,18237	1,7023	,20971
Ayuda al profesor	1,4769	,22785	1,6748	,21784
Identificación grupal	7,8997	1,83948	8,6936	1,24341

Dentro de las variables sociales del grupo violento, hemos encontrado diferencias estadísticas significativas en participación comunitaria ($t = -9.310$, $gl = 766$, $p < 0.001$) y en apoyo social en los sistemas informales ($t = 5.921$, $gl = 766$, $p < 0.001$). A continuación se muestra la prueba t para la igualdad de medias del apoyo social comunitario.

Tabla 168. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo violento: escala de apoyo social comunitario

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Integración comunitaria	Se han asumido varianzas iguales	,001	,981	1,711	766	,088	,07620	,04455	-,01125	,16366
	No se han asumido varianzas iguales			1,714	764,909	,087	,07620	,04446	-,01108	,16349
Participación comunitaria	Se han asumido varianzas iguales	,682	,409	-,9310	766	,000	-,36113	,03879	-,43728	-,28499
	No se han asumido varianzas iguales			-,9333	765,548	,000	-,36113	,03869	-,43709	-,28518
Apoyo social	Se han asumido varianzas iguales	4,592	,032	5,921	766	,000	,24964	,04217	,16687	,33241

	No se han asumido varianzas iguales			5,961	761,113	,000	,24964	,04188	,16743	,33185
Apoyo social en los sistemas formales	Se han asumido varianzas iguales	,000	,992	-,284	766	,777	-,01379	,04858	-,10915	,08157
	No se han asumido varianzas iguales			-,285	765,591	,776	-,01379	,04846	-,10892	,08133

En la escala de actitud hacia la autoridad, en los grupos violentos se observan diferencias estadísticamente significativas en actitud positiva hacia la autoridad institucional ($t=7.492$, $gl=766$, $p<0.001$) y actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales ($t= -5.829$, $gl=766$, $p<0.001$).

Tabla 169. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo violento: actitud hacia la autoridad

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Actitud positiva hacia la autoridad institucional	Se han asumido varianzas iguales	,201	,654	7,492	766	,000	,32042	,04277	,23646	,40437
	No se han asumido varianzas iguales			7,493	761,241	,000	,32042	,04276	,23647	,40436
Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales	Se han asumido varianzas iguales	2,681	,102	-,5829	766	,000	-,30406	,05217	-,40647	-,20166
	No se han asumido varianzas iguales			-,5820	755,101	,000	-,30406	,05225	-,40663	-,20150

En la siguiente tabla se muestran todas las variables anteriormente expuestas, con sus medias y desviaciones típicas, de los grupos violentos, de ambas muestras. Como podemos observar las medias más altas en participación comunitaria, apoyo social en los sistemas formales y actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales en México, mientras que en España las medias más altas se encuentran integración

comunitaria, apoyo social en los sistemas informales y actitud positiva hacia la autoridad institucional.

Tabla 170. Medias de las variables comunitarias del grupo violento

	Muestra 1 (México)		Muestra 2 (España)	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Integración comunitaria	2,9658	,60192	3,0420	,63009
Participación comunitaria	2,5754	,52025	2,2143	,55196
Apoyo social en los sistemas informales	2,7602	,53235	3,0098	,62731
Apoyo social en los sistemas formales	2,6969	,65111	2,6831	,69163
Actitud positiva hacia la autoridad institucional	2,5725	,59073	2,8929	,59336
Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales	1,9776	,73591	1,6735	,70937

En el análisis de diferencias de medias, de las variables objeto de estudio, del grupo violento, la escala de conducta violenta en el aula, muestra diferencias estadísticamente significativas en todos los diferentes tipos de agresión ($p < 0.05$) menos en la violencia relacional reactiva ($t = 0.631$, $gl = 766$, $p = 0.528$), y de la misma forma en la escala de victimización ($p < 0.01$) y cyberbullying ($p < 0.01$).

Tabla 171. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo violento: escala de conducta violenta

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Violencia manifiesta pura	Se han asumido varianzas iguales	34,608	,000	-4,730	766	,000	-,16061	,03396	-,22727	-,09396
	No se han asumido varianzas iguales			-4,680	688,824	,000	-,16061	,03432	-,22799	-,09323
Violencia manifiesta reactiva	Se han asumido varianzas iguales	14,525	,000	-2,262	766	,024	-,10973	,04851	-,20497	-,01450
	No se han asumido varianzas			-2,243	709,073	,025	-,10973	,04892	-,20578	-,01368

	iguales									
Violencia manifiesta instrumental	Se han asumido varianzas iguales	64,285	,000	-5,870	766	,000	-,20653	,03518	-,27559	-,13747
	No se han asumido varianzas iguales			-5,778	632,548	,000	-,20653	,03575	-,27673	-,13633
Violencia relacional pura	Se han asumido varianzas iguales	18,665	,000	-3,427	766	,001	-,11757	,03431	-,18492	-,05022
	No se han asumido varianzas iguales			-3,396	703,992	,001	-,11757	,03462	-,18554	-,04961
Violencia relacional reactiva	Se han asumido varianzas iguales	4,253	,040	,631	766	,528	,02422	,03837	-,05111	,09954
	No se han asumido varianzas iguales			,629	745,543	,530	,02422	,03850	-,05137	,09980
Violencia relacional instrumental	Se han asumido varianzas iguales	35,186	,000	-5,407	766	,000	-,19612	,03627	-,26732	-,12491
	No se han asumido varianzas iguales			-5,354	696,677	,000	-,19612	,03663	-,26804	-,12420

Tabla 172. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo violento: escala de victimización escolar

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Victimización manifiesta	Se han asumido varianzas iguales	3,230	,073	-3,000	766	,003	-,12264	,04088	-,20290	-,04239
	No se han asumido			-2,998	758,453	,003	-,12264	,04091	-,20296	-,04233

	varianzas iguales									
Victimización manifiesta física	Se han asumido varianzas iguales	82,657	,000	-8,563	766	,000	-,29314	,03423	-,36034	-,22594
	No se han asumido varianzas iguales			-8,400	594,677	,000	-,29314	,03490	-,36168	-,22460
Victimización relacional	Se han asumido varianzas iguales	47,844	,000	-6,833	766	,000	-,24851	,03637	-,31991	-,17711
	No se han asumido varianzas iguales			-6,746	666,237	,000	-,24851	,03684	-,32085	-,17617

Tabla 173. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo violento: escala de cyberbullying móvil y cyberbullying internet

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Cyberbullying móvil	Se han asumido varianzas iguales	96,680	,000	-8,908	766	,000	-,26478	,02972	-,32313	-,20644
	No se han asumido varianzas iguales			-8,749	608,496	,000	-,26478	,03027	-,32422	-,20535
Cyberbullying Internet	Se han asumido varianzas iguales	140,342	,000	-7,587	766	,000	-,22697	,02991	-,28569	-,16824
	No se han asumido varianzas iguales			-7,413	549,051	,000	-,22697	,03062	-,28711	-,16682

Para finalizar, las variables objeto de estudio, según sus medias y desviaciones típicas, la muestra 1 (México) presenta puntuaciones de medias más altas en conducta violenta, bullying y cyberbullying, la única escala donde la media es mayor para la muestra 2 (España) es en la violencia relacional reactiva.

Tabla 174. Medias de las variables objeto de estudio del grupo violento

	Muestra 1 (México)		Muestra 2 (España)	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Violencia manifiesta pura	1,5398	,52926	1,3792	,40817
Violencia manifiesta reactiva	1,8139	,73936	1,7041	,60263
Violencia manifiesta instrumental	1,4135	,57723	1,2070	,38595
Violencia relacional pura	1,4897	,52600	1,3722	,42263
Violencia relacional reactiva	1,9224	,55366	1,9466	,50973
Violencia relacional instrumental	1,5044	,56070	1,3083	,44157
Victimización manifiesta verbal	1,7593	,57078	1,6367	,56157
Victimización manifiesta física	1,4956	,57873	1,2024	,35091
Victimización relacional	1,6711	,57951	1,4226	,42170
Cyberbullying móvil	1,4479	,49717	1,1831	,31261
Cyberbullying internet	1,4130	,52311	1,1860	,27853

4.1.1. Resumen de prueba *t* con grupo violento

Para finalizar el análisis del grupo violento con la prueba *t*, presentamos a continuación un breve resumen con las puntuaciones arrojadas con este estadístico, así como la significancia obtenida.

Es importante destacar que en la mayoría de las escalas de las diferentes variables estudiadas en relación al grupo violento presentan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$), a excepción de las siguientes escalas: comunicación evitativa madre y padre, integración comunitaria, apoyo social en los sistemas formales, violencia manifiesta reactiva y violencia relacional reactiva.

Tabla 175. Resumen de análisis de prueba *t* con grupo violento

Variables	Escala	t	gl	Sig. (bilateral)
Individuales	Autoestima general	6,852	766	,000
	Autoestima académica	-,855		,000
	Autoestima social	5,051		,000
	Índice general de empatía	8,545		,000
	Sintomatología depresiva	-4,457		,000
Familiares	Comunicación abierta madre	5,343		,000
	Comunicación ofensiva madre	-2,507		,012
	Comunicación evitativa madre	-1,179		,239
	Comunicación abierta padre	5,674		,000
	Comunicación ofensiva padre	-2,923		,004
	Comunicación evitativa padre	1,377		,169
	Cohesión	6,771		,000
	Expresividad	2,840		,005
	Conflicto	-4,711		,000

Escolares	Implicación	4,563		,000
	Amistad y ayuda entre alumnos	9,702		,000
	Ayuda al profesor	12,300		,000
	Identificación grupal	7,056		,000
Comunitarias	Integración comunitaria	1,711		,088
	Participación comunitaria	-9,310		,000
	Apoyo social en los sistemas informales	5,921		,000
	Apoyo social en los sistemas formales	-,284		,777
	Actitud positiva hacia la autoridad institucional	7,492		,000
	Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales	-5,829		,000
Objeto de estudio	Violencia manifiesta pura	-4,730		,000
	Violencia manifiesta reactiva	-2,262		,024
	Violencia manifiesta instrumental	-5,870		,000
	Violencia relacional pura	-3,427		,001
	Violencia relacional reactiva	,631		,528
	Violencia relacional instrumental	-5,407		,000
	Victimización manifiesta verbal	-3,000		,003
	Victimización manifiesta física	-8,563		,000
	Victimización relacional	-6,833		,000
	Cyberbullying móvil	-8,908		,000
	Cyberbullying internet	-7,587		,000

4.2. PRUEBA T, GRUPO NO VIOLENTO

En la siguiente tabla, podemos observar que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de alumnos no violentos según su país, en cuanto a la autoestima general ($t=7.895$, $gl=2367$, $p<0.001$), autoestima académica ($t=-3.919$, $gl=2367$, $p<0.001$) y autoestima social ($t=8.089$, $gl=2367$, $p<0.001$).

Tabla 176. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no violento: escala de autoestima general, autoestima académica y autoestima social

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Autoestima General	Se han asumido varianzas iguales	6,566	,010	7,895	2367	,000	,14327	,01815	,10768	,17886
	No se han asumido varianzas iguales			7,881	2325,757	,000	,14327	,01818	,10762	,17892

Autoestima Académica	Se han asumido varianzas iguales	2,400	,121	3,919	2367	,000	-,08304	,02119	-,12458	-,04149
	No se han asumido varianzas iguales			3,949	2360,254	,000	-,08304	,02103	-,12427	-,04180
Autoestima Social	Se han asumido varianzas iguales	1,578	,209	8,089	2367	,000	,15496	,01916	,11739	,19253
	No se han asumido varianzas iguales			8,097	2352,702	,000	,15496	,01914	,11743	,19249

En cuanto al índice general de empatía, sí presenta diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos de no violencia ($t=14.816$, $gl=2367$, $p<0.001$).

Tabla 177. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no violento: índice general de empatía

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Índice general de empatía	Se han asumido varianzas iguales	2,612	,106	14,816	2367	,000	,20674	,01395	,17938	,23411
	No se han asumido varianzas iguales			14,786	2321,026	,000	,20674	,01398	,17932	,23416

Para concluir las variables individuales, la escala de sintomatología depresiva presenta datos estadísticamente significativos ($t= -5.496$, $gl=2367$, $p<0.001$).

Tabla 178. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no violento:
sintomatología depresiva

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Sintomatología depresiva	Se han asumido varianzas iguales	,384	,536	5,496	2367	,000	-,12735	,02317	-,17279	-,08191
	No se han asumido varianzas iguales			5,512	2363,613	,000	-,12735	,02310	-,17265	-,08205

En la siguiente tabla se puede apreciar el sentido de estas diferencias, dentro de las variables individuales. La muestra española tiene puntuaciones de medias más altas que la muestra mexicana, a excepción de la escala de sintomatología depresiva y la variable autoestima académica.

Tabla 179. Medias de las variables individuales del grupo no violento

	Muestra 1 (México)		Muestra 2 (España)	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Autoestima general	2,9801	,44899	3,1234	,43383
Autoestima académica	2,9312	,47260	2,8481	,55052
Autoestima social	3,1180	,46051	3,2730	,47028
Índice general de empatía	2,7380	,34657	2,9448	,33233
Sintomatología depresiva	2,0870	,54496	1,9596	,57927

Continuando con las variables familiares del grupo no violento, en la siguiente tabla, podemos observar que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de alumnos no violentos según la comunicación familiar, en la comunicación abierta madre ($t=8.543$, $gl=2367$, $p<0.001$), comunicación ofensiva madre ($t= -3.117$, $gl=2367$, $p<0.01$), comunicación abierta padre ($t=9.006$, $gl=2367$, $p<0.001$), comunicación evitativa padre ($t=2.104$, $gl=2367$, $p<0.05$). Solo en los casos de comunicación evitativa madre ($t= -1.019$, $gl=2367$, $p=0.308$) y comunicación ofensiva padre ($t= -1.793$, $gl=2367$, $p=0.073$), no presentan diferencias significativas.

Tabla 180. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no violento: escala de comunicación familiar

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Comunicación abierta Madre	Se han asumido varianzas iguales	76,986	,000	8,543	2367	,000	,27241	,03189	,20988	,33494
	No se han asumido varianzas iguales			8,456	2166,234	,000	,27241	,03222	,20923	,33558
Comunicación ofensiva Madre	Se han asumido varianzas iguales	40,777	,000	-3,117	2367	,002	-,09719	,03118	-,15834	-,03604
	No se han asumido varianzas iguales			-3,098	2259,359	,002	-,09719	,03137	-,15870	-,03567
Comunicación evitativa Madre	Se han asumido varianzas iguales	3,320	,069	-1,019	2367	,308	-,02881	,02826	-,08423	,02662
	No se han asumido varianzas iguales			-1,018	2329,584	,309	-,02881	,02830	-,08431	,02670
Comunicación abierta Padre	Se han asumido varianzas iguales	33,845	,000	9,006	2367	,000	,31471	,03495	,24619	,38324
	No se han asumido varianzas iguales			8,937	2225,170	,000	,31471	,03521	,24566	,38377
Comunicación ofensiva Padre	Se han asumido varianzas iguales	7,501	,006	-1,793	2367	,073	-,05719	,03189	-,11973	,00535
	No se han asumido varianzas iguales			-1,789	2315,484	,074	-,05719	,03197	-,11988	,00551
Comunicación evitativa Padre	Se han asumido varianzas iguales	1,613	,204	2,104	2367	,035	,06121	,02909	,00417	,11826
	No se han asumido varianzas			2,102	2333,861	,036	,06121	,02912	,00411	,11832

iguales									
---------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Dentro del clima familiar resultan ser significativas las tres variables, es decir, cohesión, expresividad y conflicto.

Tabla 181. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no violento: escala de clima familiar

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Cohesión	Se han asumido varianzas iguales	25,838	,000	9,999	2367	,000	,09537	,00954	,07667	,11408
	No se han asumido varianzas iguales			9,943	2265,706	,000	,09537	,00959	,07656	,11418
Expresividad	Se han asumido varianzas iguales	20,547	,000	5,064	2367	,000	,03715	,00734	,02276	,05153
	No se han asumido varianzas iguales			5,028	2234,642	,000	,03715	,00739	,02266	,05163
Conflicto	Se han asumido varianzas iguales	13,817	,000	-4,531	2367	,000	-,03640	,00803	-,05215	-,02065
	No se han asumido varianzas iguales			-4,509	2278,938	,000	-,03640	,00807	-,05223	-,02057

En la siguiente tabla se muestran todas las variables anteriormente expuestas, con sus medias y desviaciones típicas, de los grupos no violentos, de ambas muestras. En las variables familiares, se puede observar que la muestra 1 (México) tiene medias más altas en comunicación ofensiva madre y padre, comunicación evitativa madre y conflicto; la muestra 2 (España) presenta medias más altas en comunicación abierta madre y padre, comunicación evitativa padre, cohesión y expresividad.

Tabla 182. Medias de las variables familiares del grupo no violento

	Muestra 1 (México)		Muestra 2 (España)	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Comunicación abierta Madre	3,7030	,85623	3,9754	,69340
Comunicación ofensiva Madre	1,8964	,80461	1,7992	,71307
Comunicación evitativa Madre	2,9683	,69700	2,9395	,67784
Comunicación abierta Padre	3,3260	,91634	3,6407	,78387
Comunicación ofensiva Padre	1,9112	,79549	1,8540	,75635
Comunicación evitativa Padre	2,9469	,71461	3,0081	,70027
Cohesión	1,7142	,24531	1,8096	,21893
Expresividad	1,5769	,19152	1,6140	,16539
Conflicto	1,3430	,20511	1,3066	,18586

Adentrándonos a las variables escolares del grupo no violento, en la escala de clima en el aula se muestran diferencias estadísticamente en implicación ($t=2.920$, $gl=2367$, $p<0.01$), amistad y ayuda entre alumnos ($t=13.820$, $gl=2367$, $p<0.001$) y ayuda al profesor ($t=13.709$, $gl=2367$, $p<0.001$).

Tabla 183. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no violento: escala de clima en el aula

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Implicación	Se han asumido varianzas iguales	8,891	,003	2,920	2367	,004	,02594	,00888	,00852	,04336
	No se han asumido varianzas iguales			2,929	2363,510	,003	,02594	,00886	,00857	,04331
Amistad y ayuda entre alumnos	Se han asumido varianzas iguales	,000	,992	13,820	2367	,000	,11382	,00824	,09767	,12997
	No se han asumido varianzas iguales			13,831	2350,666	,000	,11382	,00823	,09768	,12996
Ayuda al profesor	Se han asumido varianzas iguales	,038	,845	13,709	2367	,000	,13350	,00974	,11441	,15260
	No se han asumido			13,701	2338,414	,000	,13350	,00974	,11440	,15261

varianzas iguales									
-------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

En cuanto a la identificación grupal del grupo no violento, se muestran diferencias estadísticamente significativas ($t=14.306$, $gl=2367$, $p<0.001$).

Tabla 184. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no violento: escala de identificación grupal

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Identificación grupal	Se han asumido varianzas iguales	269,672	,000	14,306	2367	,000	,86592	,06053	,74722	,98461
	No se han asumido varianzas iguales			13,998	1849,423	,000	,86592	,06186	,74460	,98724

En las variables escolares la muestra 2 (España) tiene todas las variables con medias más altas que las de la muestra 1 (México). En la siguiente tabla se muestran las variables anteriormente expuestas, con sus medias y desviaciones típicas.

Tabla 185. Medias de las variables escolares del grupo no violento

	Muestra 1 (México)		Muestra 2 (España)	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Implicación	1,3766	,20896	1,4025	,22198
Amistad y ayuda entre alumnos	1,5813	,19855	1,6952	,20167
Ayuda al profesor	1,5135	,23815	1,6470	,23539
Identificación grupal	7,9591	1,78496	8,8251	1,11318

Dentro de las variables sociales del grupo no violento, se encuentran diferencias significativas en todas las variables de la escala de apoyo social comunitario, menos en apoyo social en los sistemas formales ($t= -1.177$, $gl=2367$, $p=0.238$). A continuación se muestran las pruebas t de muestras independientes de la escala del apoyo social comunitario.

Tabla 186. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no violento: escala de apoyo social comunitario

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Integración comunitaria	Se han asumido varianzas iguales	7,715	,006	3,878	2367	,000	,09667	,02492	,04779	,14554
	No se han asumido varianzas iguales			3,871	2323,736	,000	,09667	,02497	,04770	,14564
Participación comunitaria	Se han asumido varianzas iguales	15,872	,000	-13,493	2367	,000	-,30525	,02262	-,34961	-,26089
	No se han asumido varianzas iguales			-13,417	2264,182	,000	-,30525	,02275	-,34986	-,26063
Apoyo social en los sistemas informales	Se han asumido varianzas iguales	6,401	,011	10,033	2367	,000	,24093	,02401	,19384	,28802
	No se han asumido varianzas iguales			10,008	2316,302	,000	,24093	,02407	,19372	,28814
Apoyo social en los sistemas formales	Se han asumido varianzas iguales	3,549	,060	-1,177	2367	,239	-,03254	,02764	-,08673	,02165
	No se han asumido varianzas iguales			-1,181	2364,832	,238	-,03254	,02754	-,08655	,02147

En la escala de actitud hacia la autoridad, en los grupos no violentos se observan diferencias estadísticamente significativas en actitud positiva hacia la autoridad institucional ($t=9.848$, $gl=2367$, $p<0.001$) y en actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales ($t= -7.836$, $gl=2367$, $p<0.001$).

Tabla 187. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no violento: escala de actitud hacia la autoridad

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Actitud positiva hacia la autoridad institucional	Se han asumido varianzas iguales	6,811	,009	9,848	2367	,000	,23759	,02413	,19028	,28490
	No se han asumido varianzas iguales			9,826	2318,338	,000	,23759	,02418	,19017	,28500
Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales	Se han asumido varianzas iguales	29,773	,000	-7,836	2367	,000	-,21371	,02727	-,26719	-,16022
	No se han asumido varianzas iguales			-7,794	2269,888	,000	-,21371	,02742	-,26748	-,15993

En la siguiente tabla se muestran todas las variables sociales, con sus medias y desviaciones típicas, de los grupos no violentos, de ambas muestras. La muestra 1 (México) tiene mayores puntuaciones de la media en participación comunitaria, apoyo social en los sistemas formales y actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales, por su parte, la muestra 2 (España) presenta mayores puntuaciones de la media en integración comunitaria, apoyo social a los sistemas informales y en actitud positiva la autoridad institucional.

Tabla 188. Medias de las variables comunitarias del grupo no violento

	Muestra 1 (México)		Muestra 2 (España)	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Integración comunitaria	2,9554	,61770	3,0521	,59488
Participación comunitaria	2,5565	,58227	2,2513	,51878
Apoyo social en los sistemas informales	2,7772	,59861	3,0181	,56986
Apoyo social en los sistemas formales	2,7325	,64720	2,7000	,69317
Actitud positiva hacia la autoridad institucional	2,5893	,60045	2,8269	,57338
Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales	1,8716	,69988	1,6579	,62758

La prueba t, de las variables objeto de estudio, del grupo no violento, la escala de conducta violenta en el aula, muestra diferencias estadísticamente significativas en todos los tipos de agresión ($p < 0.001$), menos en agresión manifiesta reactiva ($t = -0.485$, $gl = 2367$, $p = 0.628$) y en agresión relacional reactiva ($t = 1.132$, $gl = 2367$, $p = 0.258$).

Tabla 189. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no violento: escala de conducta violenta

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Violencia manifiesta dura	Se han asumido varianzas iguales	69,879	,000	-5,802	2367	,000	-,10575	,01823	-,14150	-,07001
	No se han asumido varianzas iguales			-5,723	2082,026	,000	-,10575	,01848	-,14199	-,06952
Violencia manifiesta reactiva	Se han asumido varianzas iguales	26,155	,000	-,485	2367	,628	-,01293	,02667	-,06523	,03936
	No se han asumido varianzas iguales			-,482	2257,261	,630	-,01293	,02683	-,06555	,03968
Violencia manifiesta instrumental	Se han asumido varianzas iguales	150,153	,000	-8,897	2367	,000	-,15295	,01719	-,18667	-,11924
	No se han asumido varianzas iguales			-8,742	1970,261	,000	-,15295	,01750	-,18727	-,11864
Violencia relacional dura	Se han asumido varianzas iguales	83,101	,000	-5,911	2367	,000	-,10846	,01835	-,14445	-,07248
	No se han asumido varianzas iguales			-5,830	2077,672	,000	-,10846	,01860	-,14495	-,07198
Violencia relacional reactiva	Se han asumido varianzas iguales	23,358	,000	1,132	2367	,258	,02539	,02244	-,01861	,06940
	No se han asumido varianzas iguales			1,127	2290,521	,260	,02539	,02253	-,01880	,06958

Violencia relacional instrumental	Se han asumido varianzas iguales	118,761	,000	-8,153	2367	,000	-,15388	,01887	-,19089	-,11687
	No se han asumido varianzas iguales			-8,040	2070,563	,000	-,15388	,01914	-,19141	-,11634

En la escala de victimización, en los grupos no violentos se observan diferencias estadísticamente significativas en victimización manifiesta verbal ($t = -2.594$, $gl = 2367$, $p < 0.05$), en victimización manifiesta física ($t = -11.411$, $gl = 2367$, $p < 0.001$) y en victimización relacional ($t = -9.467$, $gl = 2367$, $p < 0.001$).

Tabla 190. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no violento: escala de victimización

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Victimización manifiesta verbal	Se han asumido varianzas iguales	6,818	,009	-2,594	2367	,010	-,06149	,02371	-,10798	-,01500
	No se han asumido varianzas iguales			-2,592	2336,642	,010	-,06149	,02372	-,10801	-,01497
Victimización manifiesta física	Se han asumido varianzas iguales	216,805	,000	-11,411	2367	,000	-,20802	,01823	-,24377	-,17227
	No se han asumido varianzas iguales			-11,171	1862,519	,000	-,20802	,01862	-,24454	-,17150
Victimización relacional	Se han asumido varianzas iguales	89,692	,000	-9,467	2367	,000	-,19764	,02088	-,23858	-,15671
	No se han asumido varianzas iguales			-9,349	2109,460	,000	-,19764	,02114	-,23910	-,15619

Finalizando, la escala de cyberbullying en grupo no violentos, se muestran diferencias estadísticamente significativas en ambas variables de la escala.

Tabla 191. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no violento: escala de cyberbullying móvil y cyberbullying internet

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Cyberbullying móvil	Se han asumido varianzas iguales	301,100	,000	-14,385	2367	,000	-,22980	,01597	-,26112	-,19847
	No se han asumido varianzas iguales			-14,039	1770,828	,000	-,22980	,01637	-,26190	-,19769
Cyberbullying Internet	Se han asumido varianzas iguales	225,409	,000	-9,812	2367	,000	-,15426	,01572	-,18509	-,12343
	No se han asumido varianzas iguales			-9,578	1778,604	,000	-,15426	,01611	-,18585	-,12268

Para finalizar, las variables objeto de estudio, según sus medias y desviaciones típicas, la muestra 1 (México) presenta puntuaciones de medias más altas en conducta violenta, victimización y cyberbullying, la única escala donde la media es mayor para la muestra 2 (España) es en la agresión relacional reactiva.

Tabla 192. Medias de las variables objeto de estudio de grupo no violento

	Muestra 1 (México)		Muestra 2 (España)	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Violencia manifiesta pura	1,4856	,50372	1,3798	,37983
Violencia manifiesta reactiva	1,7325	,68886	1,7195	,60910
Violencia manifiesta instrumental	1,3344	,49100	1,1814	,33822
Violencia relacional pura	1,4446	,50777	1,3361	,38152
Violencia relacional reactiva	1,8908	,56916	1,9162	,52308
Violencia relacional instrumental	1,4207	,52342	1,2668	,39099
Victimización manifiesta verbal	1,7002	,58077	1,6387	,57208
Victimización manifiesta física	1,4176	,53578	1,2096	,33785
Victimización relacional	1,6207	,57183	1,4230	,44108
Cyberbullying móvil	1,4133	,48043	1,1835	,27973
Cyberbullying internet	1,3467	,47191	1,1924	,27670

4.2.1. Resumen de prueba *t* con grupo no violento

Para finalizar el análisis del grupo no violento con la prueba *t*, presentamos a continuación un breve resumen con las puntuaciones arrojadas con este estadístico, así como la significancia obtenida.

Es importante destacar que en la mayoría de las escalas de las diferentes variables estudiadas en relación al grupo no violento presentan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$), a excepción de las siguientes escalas: comunicación evitativa madre y padre, comunicación ofensiva padre, apoyo social en los sistemas formales y victimización manifiesta verbal.

Tabla 193. Resumen de análisis de prueba *t* con grupo no violento

Variables	Escala	t	gl	Sig. (bilateral)
Individuales	Autoestima general	7,895	2367	,000
	Autoestima académica	-3,919		,000
	Autoestima social	8,089		,000
	Índice general de empatía	14,816		,000
	Sintomatología depresiva	-5,496		,000
Familiares	Comunicación abierta madre	8,543		,000
	Comunicación ofensiva madre	-3,117		,002
	Comunicación evitativa madre	-1,019		,308
	Comunicación abierta padre	9,006		,000
	Comunicación ofensiva padre	-1,793		,073
	Comunicación evitativa padre	2,104		,035
	Cohesión	9,999		,000
	Expresividad	5,064		,000
	Conflicto	-4,531		,000
Escolares	Implicación	2,920		,004
	Amistad y ayuda entre alumnos	13,820		,000
	Ayuda al profesor	13,709		,000
	Identificación grupal	14,306		,000
Comunitarias	Integración comunitaria	3,878		,000
	Participación comunitaria	-13,493		,000
	Apoyo social en los sistemas informales	10,033		,000
	Apoyo social en los sistemas formales	-1,177		,239
	Actitud positiva hacia la autoridad institucional	9,848		,000
	Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales	-7,836		,000
Objeto de estudio	Violencia manifiesta pura	-5,802		,000
	Violencia manifiesta reactiva	-,485		,000
	Violencia manifiesta instrumental	-8,897		,000
	Violencia relacional pura	-5,911		,000
	Violencia relacional reactiva	1,132		,000
	Violencia relacional instrumental	-8,153		,000
	Victimización manifiesta verbal	-2,594		,010

	Victimización manifiesta física	-11,411		,000
	Victimización relacional	-9,467		,000
	Cyberbullying móvil	-14,385		,000
	Cyberbullying internet	-9,812		,000

4.3. PRUEBA T, GRUPO VÍCTIMA

En las siguientes tablas, podemos observar que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de alumnos víctimas según su país, en la variable autoestima general ($t=5.479$, $gl=749$, $p<0.001$) y autoestima social ($t=5.661$, $gl=749$, $p<0.001$).

Tabla 194. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo víctima: autoestima general, autoestima académica y autoestima social

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Autoestima General	Se han asumido varianzas iguales	3,726	,054	5,479	749	,000	,17361	,03168	,11141	,23581
	No se han asumido varianzas iguales			5,449	716,739	,000	,17361	,03186	,11105	,23616
Autoestima Académica	Se han asumido varianzas iguales	1,746	,187	-,051	749	,960	-,00198	,03907	-,07869	,07472
	No se han asumido varianzas iguales			-,051	748,586	,959	-,00198	,03876	-,07808	,07412
Autoestima Social	Se han asumido varianzas iguales	2,573	,109	5,661	749	,000	,19639	,03469	,12828	,26449
	No se han asumido varianzas iguales			5,673	744,754	,000	,19639	,03461	,12843	,26434

En cuanto al índice general de empatía en el grupo víctima, es estadísticamente significativa.

Tabla 195. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo víctima: escala de índice general de empatía

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Índice general de empatía	Se han asumido varianzas iguales	,623	,430	8,564	749	,000	,21669	,02530	,16702	,26636
	No se han asumido varianzas iguales			8,546	732,509	,000	,21669	,02535	,16691	,26647

Referente a la sintomatología depresiva, vemos que hay diferencias estadísticamente significativas ($t = -3.531$, $gl = 749$, $p < 0.001$). A continuación se observa la tabla con los datos de la prueba t de muestra independientes realizada.

Tabla 196. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo víctima: escala de sintomatología depresiva

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Sintomatología depresiva	Se han asumido varianzas iguales	3,423	,065	-3,531	749	,000	-,14799	,04191	-,23027	-,06572
	No se han asumido varianzas iguales			-3,518	725,416	,000	-,14799	,04207	-,23059	-,06540

En la siguiente tabla se puede apreciar el sentido de estas diferencias, dentro de las variables individuales. La muestra española tiene puntuaciones de medias más altas que la muestra mexicana, a excepción de la escala de autoestima académica y sintomatología depresiva.

Tabla 197. Medias de las variables individuales del grupo víctima

	Muestra 1 (México)		Muestra 2 (España)	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Autoestima general	2,9252	,45546	3,0989	,41281
Autoestima académica	2,8522	,49443	2,8503	,56781
Autoestima social	3,0705	,46464	3,2669	,48328
Índice general de empatía	2,7173	,35256	2,9340	,34032
Sintomatología depresiva	2,1369	,59303	1.9889	,55521

Continuando con las variables familiares, en la siguiente tabla, podemos observar que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de alumnos víctima según la comunicación familiar, en comunicación abierta madre ($t=4.187$, $gl=749$, $p<0.001$), en comunicación abierta padre ($t= -1.148$, $gl=749$, $p<0.001$) y en comunicación evitativa padre ($t=3.185$, $gl=749$, $p<0.01$).

Tabla 198. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo víctima: escala de comunicación familiar

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Comunicación abierta Madre	Se han asumido varianzas iguales	21,389	,000	4,187	749	,000	,23803	,05685	,12643	,34962
	No se han asumido varianzas iguales			4,135	674,847	,000	,23803	,05757	,12500	,35106
Comunicación ofensiva Madre	Se han asumido varianzas iguales	5,398	,020	-1,028	749	,304	-,05715	,05559	-,16628	,05198
	No se han asumido varianzas iguales			-1,023	722,165	,306	-,05715	,05584	-,16678	,05248
Comunicación evitativa Madre	Se han asumido varianzas iguales	2,245	,134	-1,148	749	,251	-,05523	,04811	-,14967	,03921
	No se han asumido varianzas iguales			-1,145	731,182	,252	-,05523	,04822	-,14990	,03944
Comun	Se han asumido varianzas	6,650	,010	4,789	749	,000	,28356	,05921	,16732	,39980

	iguales									
	No se han asumido varianzas iguales			4,753	706,101	,000	,28356	,05966	,16642	,40070
Comunicación ofensiva Padre	Se han asumido varianzas iguales	,000	,995	-,461	749	,645	-,02684	,05821	-,14111	,08743
	No se han asumido varianzas iguales			-,461	738,637	,645	-,02684	,05822	-,14113	,08746
Comunicación evitativa Padre	Se han asumido varianzas iguales	1,205	,273	3,185	749	,002	,15302	,04804	,05870	,24733
	No se han asumido varianzas iguales			3,175	727,749	,002	,15302	,04820	,05839	,24764

En el grupo víctima, las tres variables de la escala de clima familiar presentan diferencias significativas.

Tabla 199. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo víctima: escala de clima familiar

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Cohesión	Se han asumido varianzas iguales	3,940	,048	4,877	749	,000	,08167	,01674	,04880	,11454
	No se han asumido varianzas iguales			4,862	728,017	,000	,08167	,01680	,04869	,11464
Expresividad	Se han asumido varianzas iguales	2,424	,120	3,094	749	,002	,04139	,01338	,01512	,06765
	No se han asumido varianzas iguales			3,076	715,190	,002	,04139	,01346	,01497	,06780
Conflicto	Se han asumido varianzas iguales	6,063	,014	2,104	749	,036	-,03010	,01431	-,05819	-,00201

No se han asumido varianzas iguales			2,091	714,671	,037	-,03010	,01439	-,05836	-,00184
-------------------------------------	--	--	-------	---------	------	---------	--------	---------	---------

En la siguiente tabla se muestran todas las variables anteriormente expuestas, con sus medias y desviaciones típicas, de los grupos víctimas, de ambas muestras. En las variables familiares, se puede observar que la muestra 1 (México) presenta medias más altas en comunicación ofensiva madre y padre, comunicación evitativa madre y conflicto; la muestra 2 (España) tiene medias más altas en comunicación abierta madre y padre, comunicación evitativa padre, cohesión y expresividad.

Tabla 200. Medias de las variables del grupo víctima

	Muestra 1 (México)		Muestra 2 (España)	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Comunicación abierta Madre	3,8343	,86429	3,9369	,69129
Comunicación ofensiva Madre	1,9010	,79147	1,8438	,73168
Comunicación evitativa Madre	3,0091	,67240	2,9538	,64511
Comunicación abierta Padre	3,3475	,86544	3,6310	,75718
Comunicación ofensiva Padre	1,9000	,79778	1,8731	,79492
Comunicación evitativa Padre	2,8890	,67658	3,0420	,63950
Cohesión	1,7266	,23566	1,8083	,22300
Expresividad	1,5662	,19279	1,6076	,17380
Conflicto	1,3399	,20637	1,3098	,18571

Adentrándonos a las variables escolares del grupo víctima, en la escala de clima en el aula se muestran diferencias estadísticamente significativas en implicación ($t=4.274$, $gl=749$, $p<0.001$), amistad y ayuda entre alumnos ($t=8.751$, $gl=749$, $p<0.001$) y ayuda al profesor ($t=9.872$, $gl=749$, $p<0.001$).

Tabla 201. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo víctima: escala de clima en el aula

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Implicación	Se han asumido varianzas iguales	6,335	,012	4,274	749	,000	,06636	,01553	,03588	,09684

	No se han asumido varianzas iguales			4,295	748,200	,000	,06636	,01545	,03603	,09670
Amistad y ayuda entre alumnos	Se han asumido varianzas iguales	,008	,931	8,751	749	,000	,12885	,01472	,09995	,15776
	No se han asumido varianzas iguales			8,778	746,173	,000	,12885	,01468	,10004	,15767
Ayuda al profesor	Se han asumido varianzas iguales	2,894	,089	9,872	749	,000	,16677	,01689	,13361	,19994
	No se han asumido varianzas iguales			9,833	724,416	,000	,16677	,01696	,13348	,20007

En cuanto a la identidad grupal del grupo víctima, se muestran diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 202. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo víctima: escala de identificación grupal

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Identificación grupal	Se han asumido varianzas iguales	54,898	,000	6,757	749	,000	,76394	,11306	,54199	,98589
	No se han asumido varianzas iguales			6,609	603,204	,000	,76394	,11559	,53693	,99095

En las variables escolares todas tienen mayor de media en la muestra 2 (España). En la siguiente tabla se muestran las variables anteriormente expuestas, con sus medias y desviaciones típicas.

Tabla 203. Medias de las variables escolares del grupo víctima

	Muestra 1 (México)		Muestra 2 (España)	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Implicación	1,3664	,20302	1,4327	,22039
Amistad y ayuda entre alumnos	1,5638	,19568	1,6927	,20639
Ayuda al profesor	1,4975	,23950	1,6642	,22334
Identidad grupal	7,9539	1,84116	8,7178	1,22583

Dentro de las variables sociales del grupo víctima se han encontrado diferencias estadísticas significativas en integración comunitaria ($t=2.600$, $gl=749$, $p<0.05$), participación comunitaria ($t= -10.000$, $gl=749$, $p<0.001$) y apoyo social en los sistemas informales ($t=6.039$, $gl=749$, $p<0.001$).

Tabla 204. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo víctima: escala de apoyo social comunitario

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Integración comunitaria	Se han asumido varianzas iguales	2,513	,113	2,600	749	,010	,11425	,04394	,02799	,20052
	No se han asumido varianzas iguales			2,588	722,443	,010	,11425	,04414	,02760	,20091
Participación comunitaria	Se han asumido varianzas iguales	,220	,639	-10,000	749	,000	-,38349	,03835	-,45877	-,30821
	No se han asumido varianzas iguales			-9,980	732,501	,000	-,38349	,03843	-,45893	-,30805
Apoyo social en los sistemas informales	Se han asumido varianzas iguales	,634	,426	6,039	749	,000	,24765	,04101	,16715	,32815
	No se han asumido varianzas iguales			6,062	747,069	,000	,24765	,04086	,16744	,32785
Apoyo social en los sistemas formales	Se han asumido varianzas iguales	,192	,661	-,911	749	,362	-,04465	,04900	-,14084	,05154
	No se han asumido varianzas iguales			-,912	741,029	,362	-,04465	,04897	-,14078	,05148

En la escala de actitud hacia la autoridad, en los grupos víctimas se observan diferencias estadísticamente significativas en actitud positiva hacia la autoridad

institucional ($t=4.199$, $gl=749$, $p<0.001$) y actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales ($t= -5.650$, $gl=749$, $p<0.001$).

Tabla 205. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo víctima: escala de actitud hacia la autoridad

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Actitud positiva hacia la autoridad institucional	Se han asumido varianzas iguales	5,468	,020	4,199	749	,000	,18436	,04390	,09817	,27054
	No se han asumido varianzas iguales			4,180	722,135	,000	,18436	,04410	,09778	,27094
Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales	Se han asumido varianzas iguales	12,405	,000	-5,650	749	,000	-,28877	,05111	-,38910	-,18844
	No se han asumido varianzas iguales			-5,610	708,985	,000	-,28877	,05147	-,38982	-,18772

En la siguiente tabla se muestran todas las variables anteriormente expuestas, con sus medias y desviaciones típicas, de los grupos víctimas, de ambas muestras. Donde se presenta mayores puntuaciones de medias en la muestra 1 (México) para participación comunitaria, apoyo social en los sistemas formales y actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales. Por el contrario, para la muestra 2 (España) se encuentra integración comunitaria, apoyo social en los sistemas informales y actitud positiva hacia la autoridad institucional.

Tabla 206. Medias de las variables comunitarias del grupo víctima

	Muestra 1 (México)		Muestra 2 (España)	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Integración comunitaria	2,9616	,62533	3,0758	,57870
Participación comunitaria	2,5803	,53432	2,1968	,51576
Apoyo social en los sistemas informales	2,8002	,54173	3,0478	,57752
Apoyo social en los sistemas formales	2,7434	,66634	2,6987	,67382
Actitud positiva hacia la aut. institucional	2,0309	,62510	2,8152	,57781
Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales	1,9689	,74378	1,6802	,65676

La prueba t, de las variables objeto de estudio, del grupo víctima, la escala de conducta violenta en el aula, muestra diferencias estadísticamente significativas en todos los tipos de agresión ($p < 0.01$ y $p < 0.05$), menos en violencia manifiesta reactiva ($t = -0.398$, $gl = 749$, $p = 0.691$).

Tabla 207. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo víctima: escala de conducta violenta

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Violencia manifiesta pura	Se han asumido varianzas iguales	36,818	,000	-4,086	749	,000	-,13928	,03409	-,20621	-,07236
	No se han asumido varianzas iguales			-4,016	641,425	,000	-,13928	,03468	-,20739	-,07118
Violencia manifiesta reactiva	Se han asumido varianzas iguales	5,246	,022	-,398	749	,691	-,01917	,04815	-,11370	,07535
	No se han asumido varianzas iguales			-,395	708,863	,693	-,01917	,04849	-,11438	,07603
Violencia manifiesta instrumental	Se han asumido varianzas iguales	51,535	,000	-4,914	749	,000	-,16970	,03453	-,23749	-,10191
	No se han asumido varianzas iguales			-4,814	614,331	,000	-,16970	,03525	-,23894	-,10047
Violencia relacional pura	Se han asumido varianzas iguales	28,494	,000	-3,401	749	,001	-,11431	,03361	-,18029	-,04832
	No se han asumido varianzas iguales			-3,346	649,062	,001	-,11431	,03416	-,18138	-,04723
Violencia relacional reactiva	Se han asumido varianzas iguales	3,818	,051	2,010	749	,045	,07659	,03811	,00178	,15140
	No se han asumido varianzas iguales			2,003	727,159	,046	,07659	,03823	,00152	,15165
Violencia relacional instrumental	Se han asumido varianzas iguales	32,463	,000	-4,249	749	,000	-,14855	,03496	-,21719	-,07992
	No se han asumido varianzas iguales			-4,179	645,409	,000	-,14855	,03555	-,21836	-,07874

En la escala de victimización, en los grupos víctima se observan diferencias estadísticamente significativas, en todos los tipos de victimización ($p < 0.01$).

Tabla 208. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo víctima: escala de victimización escolar

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Victimización manifiesta verbal	Se han asumido varianzas iguales	5,672	,017	-2,875	749	,004	-,11825	,04113	-,19900	-,03751
	No se han asumido varianzas iguales			-2,869	731,744	,004	-,11825	,04122	-,19918	-,03733
Victimización manifiesta física	Se han asumido varianzas iguales	90,146	,000	-7,742	749	,000	-,25090	,03241	-,31452	-,18728
	No se han asumido varianzas iguales			-7,543	572,030	,000	-,25090	,03326	-,31622	-,18557
Victimización relacional	Se han asumido varianzas iguales	42,253	,000	-6,061	749	,000	-,22632	,03734	-,29962	-,15302
	No se han asumido varianzas iguales			-5,953	635,643	,000	-,22632	,03802	-,30097	-,15167

Finalizando, la escala de cyberbullying en grupos víctima, se muestra diferencias estadísticamente significativas, en los dos tipos de cyberbullying ($p < 0.01$).

Tabla 209. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo víctima: cyberbullying móvil y cyberbullying internet

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Cyberbullying móvil	Se han asumido varianzas iguales	164,912	,000	-9,884	749	,000	-,29043	,02938	-,34812	-,23275
	No se han asumido varianzas iguales			-9,530	489,379	,000	-,29043	,03048	-,35031	-,23055
Cyberbullying internet	Se han asumido varianzas iguales	153,361	,000	-7,185	749	,000	-,22150	,03083	-,28202	-,16098
	No se han asumido varianzas iguales			-6,918	479,677	,000	-,22150	,03202	-,28441	-,15859

Para finalizar, las variables objeto de estudio, según sus medias y desviaciones típicas, la muestra 1 (México) presenta puntuaciones de medias más altas en conducta violenta, victimización y cyberbullying, la única escala donde la media es mayor para la muestra 2 (España) es en la agresión relacional reactiva.

Tabla 210. Medias de las variables objeto de estudio del grupo víctima

	Muestra 1 (México)		Muestra 2 (España)	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Violencia manifiesta pura	1,5395	,53641	1,4003	,39352
Violencia manifiesta reactiva	1,7867	,70086	1,7676	,61862
Violencia manifiesta instrumental	1,3831	,55695	1,2134	,38152
Violencia relacional pura	1,4845	,52498	1,3702	,39268
Violencia relacional reactiva	1,8508	,53728	1,9274	,50659
Violencia relacional instrumental	1,4654	,54802	1,3168	,40611
Victimización manifiesta verbal	1,7530	,57412	1,6347	,55223
Victimización manifiesta física	1,4587	,54158	1,2078	,33206
Victimización relacional	1,6638	,59072	1,4375	,42707
Cyberbullying móvil	1,4616	,52394	1,1712	,24676
Cyberbullying internet	1,4133	,55385	1,1918	,25088

4.3.1. Resumen de prueba *t* con grupo víctima

Para finalizar el análisis del grupo víctima con la prueba *t*, presentamos a continuación un breve resumen con las puntuaciones arrojadas con este estadístico, así como la significancia obtenida.

Es importante destacar que en la mayoría de las escalas de las diferentes variables estudiadas en relación al grupo víctima presentan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$), a excepción de las siguientes escalas: autoestima académica, comunicación ofensiva padre, conflicto, integración comunitaria, participación comunitaria, apoyo social en los sistemas formales, violencia manifiesta reactiva y violencia relacional reactiva.

Tabla 211. Resumen de análisis de prueba *t* con grupo víctima

Variables	Escala	t	gl	Sig. (bilateral)
Individuales	Autoestima general	5,479	749	,000
	Autoestima académica	-,051		,960
	Autoestima social	5,661		,000
	Índice general de empatía	8,564		,000
	Sintomatología depresiva	-3,531		,000
Familiares	Comunicación abierta madre	4,187		,000
	Comunicación ofensiva madre	-1,028		,000
	Comunicación evitativa madre	-1,148		,000
	Comunicación abierta padre	4,789		,000
	Comunicación ofensiva padre	-,461		,645
	Comunicación evitativa padre	3,185		,002
	Cohesión	4,877		,000
	Expresividad	3,094		,002
	Conflicto	-2,104		,036
Escolares	Implicación	4,274		,000
	Amistad y ayuda entre alumnos	8,751		,000
	Ayuda al profesor	9,872		,000
	Identificación grupal	6,757		,000
Comunitarias	Integración comunitaria	2,600		,010
	Participación comunitaria	-10,000		-,38349
	Apoyo social en los sistemas informales	6,,039		,000
	Apoyo social en los sistemas formales	-,911		,362
	Actitud positiva hacia la autoridad institucional	4,199		,000
	Actitud positiva hacia l transgresión de normas sociales	-5,650		,000
Objeto de estudio	Violencia manifiesta pura	-4,086		,000
	Violencia manifiesta reactiva	-,398		,691
	Violencia manifiesta instrumental	-4,914		,000
	Violencia relacional pura	-3,401		,001
	Violencia relacional reactiva	2,010		,045
	Violencia relacional instrumental	-4,249		,000
	Victimización manifiesta verbal	-2,875		,004

	Victimización manifiesta física	-7,742		,000
	Victimización relacional	-6,-61		,000
	Cyberbullying móvil	-9,884		,000
	Cyberbullying internet	-7,185		,000

4.4. PRUEBA T, GRUPO NO VÍCTIMA

En las siguientes tablas, podemos observar que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de alumnos no víctimas según su país, en autoestima general ($t=8.203$, $gl=2335$, $p<0.001$), en autoestima académica ($t=-4.649$, $gl=2335$, $p<0.001$) y autoestima social ($t=7.561$, $gl=2335$, $p<0.001$).

Tabla 212. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no víctima: escala de autoestima general, autoestima académica y autoestima social

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Autoestima General	Se han asumido varianzas iguales	12,786	,000	8,203	2335	,000	,14840	,01809	,11293	,18388
	No se han asumido varianzas iguales			8,188	2298,929	,000	,14840	,01812	,11286	,18394
Autoestima Académica	Se han asumido varianzas iguales	2,041	,153	-4,649	2335	,000	-,09809	,02110	-,13946	-,05672
	No se han asumido varianzas iguales			-4,666	2314,003	,000	-,09809	,02102	-,13931	-,05686
Autoestima Social	Se han asumido varianzas iguales	,467	,495	7,561	2335	,000	,14591	,01930	,10807	,18376
	No se han asumido varianzas iguales			7,563	2332,137	,000	,14591	,01929	,10808	,18374

En cuanto al índice general de empatía en el grupo no víctima, presenta diferencias estadísticamente significativa ($t=14.886$, $gl=2335$, $p<0.001$).

Tabla 213. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no víctima: escala de índice general de empatía

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Índice gral. de empatía	Se han asumido varianzas iguales	4,512	,034	14,886	2335	,000	,20725	,01392	,17995	,23455
	No se han asumido varianzas iguales			14,868	2312,698	,000	,20725	,01394	,17991	,23458

Referente a la sintomatología depresiva, presenta diferencias significativas estadísticamente ($t = -5.897$, $gl = 2335$, $p < 0.001$).

Tabla 214. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no víctima: escala de sintomatología depresiva

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Sintomatología depresiva	Se han asumido varianzas iguales	,107	,744	-5,897	2335	,000	-,13479	,02286	-,17962	-,08997
	No se han asumido varianzas iguales			-5,904	2334,992	,000	-,13479	,02283	-,17956	-,09003

En la siguiente tabla se puede apreciar el sentido de estas diferencias, dentro de las variables individuales. La muestra española tiene puntuaciones de medias más altas que la muestra mexicana, a excepción de la escala de autoestima académica y sintomatología depresiva.

Tabla 215. Medias de las variables individuales del grupo no víctima

	Muestra 1 (México)		Muestra 2 (España)	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Autoestima general	2,9820	,45399	3,1304	,42045
Autoestima académica	2,9449	,47093	2,8468	,54420
Autoestima social	3,1212	,46303	3,2671	,46946
Índice general de empatía	2,7414	,34485	2,9486	,32819
Sintomatología depresiva	2,0884	,53785	1,9536	,56578

Continuando con las variables familiares, en la siguiente tabla, podemos observar que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en comunicación abierta madre ($t=8.678$, $gl=2335$, $p<0.001$), en comunicación ofensiva madre ($t= -3.349$, $gl=2335$, $p<0.01$), en comunicación abierta padre ($t= -1.276$, $gl=2335$, $p<0.001$) y en comunicación ofensiva padre ($t= -3.029$, $gl=2335$, $p<0.01$).

Tabla 216. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no víctima: escala de comunicación familiar

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Comunicación abierta Madre	Se han asumido varianzas iguales	51,651	,000	8,678	2335	,000	,27905	,03216	,21599	,34211
	No se han asumido varianzas iguales			8,644	2234,344	,000	,27905	,03228	,21574	,34236
Comunicación ofensiva Madre	Se han asumido varianzas iguales	52,335	,000	-3,349	2335	,001	-,10722	,03202	-,17001	-,04443
	No se han asumido varianzas iguales			-3,338	2257,664	,001	-,10722	,03212	-,17022	-,04422
Comunicación evitativa Madre	Se han asumido varianzas iguales	5,262	,022	-1,276	2335	,202	-,03650	,02861	-,09261	,01961
	No se han asumido varianzas iguales			-1,274	2315,436	,203	-,03650	,02864	-,09267	,01966

Comunicación abierta Padre	Se han asumido varianzas iguales	32,167	,000	9,291	2335	,000	,32990	,03551	,26027	,39953
	No se han asumido varianzas iguales			9,257	2245,421	,000	,32990	,03564	,26002	,39979
Comunicación ofensiva Padre	Se han asumido varianzas iguales	12,509	,000	-3,029	2335	,002	-,09785	,03231	-,16121	-,03450
	No se han asumido varianzas iguales			-3,023	2298,116	,003	-,09785	,03237	-,16133	-,03438
Comunicación evitativa Padre	Se han asumido varianzas iguales	2,985	,084	1,210	2335	,227	,03541	,02928	-,02200	,09283
	No se han asumido varianzas iguales			1,209	2318,841	,227	,03541	,02930	-,02205	,09287

En el grupo no víctima, el clima familiar, muestra diferencias significativas en cohesión ($t=10.646$, $gl=2335$, $p<0.001$), expresividad ($t=4.674$, $gl=2335$, $p<0.001$) y conflicto ($t= -5.818$, $gl=2335$, $p<0.001$).

Tabla 217. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no víctima: escala de clima familiar

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Cohesión	Se han asumido varianzas iguales	30,433	,000	10,646	2335	,000	,10182	,00956	,08306	,12057
	No se han asumido varianzas iguales			10,611	2259,371	,000	,10182	,00960	,08300	,12064
Expresividad	Se han asumido varianzas iguales	21,778	,000	4,674	2335	,000	,03446	,00737	,02000	,04891
	No se han asumido varianzas iguales			4,656	2242,277	,000	,03446	,00740	,01994	,04897

Conflicto	Se han asumido varianzas iguales	13,895	,000	-5,818	2335	,000	-,04679	,00804	-,06256	-,03102
	No se han asumido varianzas iguales			-5,803	2281,426	,000	-,04679	,00806	-,06260	-,03098

En la siguiente tabla se muestran todas las variables anteriormente expuestas, con sus medias y desviaciones típicas, de los grupos no víctimas, de ambas muestras. En las variables familiares, se puede observar que la muestra 1 (México) presenta medias más altas en comunicación ofensiva madre y padre, comunicación evitativa madre y conflicto; la muestra 2 (España) tiene medias más altas en comunicación abierta madre y padre, comunicación evitativa padre, cohesión y expresividad.

Tabla 218. Medias de las variables familiares del grupo no víctima

	Muestra 1 (México)		Muestra 2 (España)	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Comunicación abierta Madre	3,6911	,84003	3,9702	,71181
Comunicación ofensiva Madre	1,9140	,82626	1,8068	,72002
Comunicación evitativa Madre	2,9663	,70652	2,9298	,67666
Comunicación abierta Padre	3,3029	,92241	3,6328	,79179
Comunicación ofensiva Padre	1,9419	,81134	1,8441	,75031
Comunicación evitativa Padre	2,9678	,71994	3,0032	,69537
Cohesión	1,7078	,24659	1,8096	,21535
Expresividad	1,5766	,19183	1,6111	,16405
Conflicto	1,3490	,20450	1,3022	,18410

Adentrándonos a las variables escolares del grupo no víctima, en la escala de clima en el aula se muestran diferencias estadísticamente significativas en todas las variables de la escala menos en implicación ($t=1.866$, $gl=2335$, $p=0.062$).

Tabla 219. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no víctima: escala de clima en el aula

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Implicación	Se han asumido varianzas iguales	1,752	,186	1,866	2335	,062	,01612	,00864	-,00082	,03306
	No se han asumido varianzas iguales			1,867	2332,966	,062	,01612	,00863	-,00081	,03305
Amistad y ayuda entre alumnos	Se han asumido varianzas iguales	,893	,345	13,941	2335	,000	,11401	,00818	,09797	,13005
	No se han asumido varianzas iguales			13,952	2334,311	,000	,11401	,00817	,09799	,13003
Ayuda al profesor	Se han asumido varianzas iguales	,427	,513	13,935	2335	,000	,13512	,00970	,11611	,15414
	No se han asumido varianzas iguales			13,933	2327,834	,000	,13512	,00970	,11611	,15414

En cuanto a la identificación grupal del grupo no víctima, se muestra diferencias estadísticamente significativas ($t=14.494$, $gl=2335$, $p<0.001$).

Tabla 220. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no víctima: escala de identificación grupal

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Identificación grupal	Se han asumido varianzas iguales	265,518	,000	14,494	2335	,000	,88969	,06138	,76932	1,01006
	No se han asumido varianzas iguales			14,342	1901,212	,000	,88969	,06203	,76802	1,01135

En las variables escolares las puntuaciones de media más alta, se encuentran en la muestra 2 (España). En la siguiente tabla se muestran las variables anteriormente expuestas, con sus medias y desviaciones típicas.

Tabla 221. Medias de las variables escolares del grupo no víctima

	Muestra 1 (México)		Muestra 2 (España)	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Implicación	1,3738	,20662	1,3899	,21064
Amistad y ayuda entre alumnos	1,5812	,19439	1,6952	,20063
Ayuda al profesor	1,5066	,23510	1,6418	,23354
Identificación grupal	7,9416	1,78534	8,8313	1,12232

Dentro de las variables sociales del grupo no víctima se ha encontrado diferencias estadísticas significativas en integración comunitaria ($t=3.590$, $gl=2335$, $p<0.001$), en participación comunitaria ($t= -13.037$, $gl=2335$, $p<0.001$) y apoyo social en los sistemas informales ($t=9.967$, $gl=2335$, $p<0.001$). A continuación se muestran las pruebas t de muestras independientes del apoyo social comunitario.

Tabla 222. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no víctima: escala de apoyo social comunitario

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Integración comunitaria	Se han asumido varianzas iguales	5,839	,016	3,590	2335	,000	,08990	,02504	,04080	,13900
	No se han asumido varianzas iguales			3,589	2324,968	,000	,08990	,02505	,04078	,13902
Participación comunitaria	Se han asumido varianzas iguales	15,528	,000	-13,037	2335	,000	-,29554	,02267	-,34000	-,25109
	No se han asumido varianzas iguales			-13,002	2278,827	,000	-,29554	,02273	-,34012	-,25097
Apoyo social en los sistemas	Se han asumido varianzas iguales	3,221	,073	9,967	2335	,000	,24334	,02441	,19546	,29121
	No se han asumido varianzas iguales			9,963	2324,954	,000	,24334	,02442	,19544	,29123

Apoyo social en los sistemas	Se han asumido varianzas iguales	2,851	,091	-,995	2335	,320	-,02747	,02762	-,08162	,02669
	No se han asumido varianzas iguales			-,996	2333,817	,319	-,02747	,02757	-,08153	,02659

En la escala de actitud hacia la autoridad, en los grupos no víctimas, se observan diferencias estadísticamente significativas en actitud positiva hacia la autoridad institucional ($t=11.256$, $gl=2335$, $p<0.001$) y en actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales ($t= -7.957$, $gl=2335$, $p<0.001$).

Tabla 223. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no víctima: escala de actitud hacia la autoridad

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Actitud positiva hacia la autoridad institucional	Se han asumido varianzas iguales	2,375	,123	11,256	2335	,000	,27192	,02416	,22454	,31929
	No se han asumido varianzas iguales			11,252	2324,950	,000	,27192	,02417	,22453	,31931
Actitud positiva transgresión de normas sociales	Se han asumido varianzas iguales	21,913	,000	-7,957	2335	,000	-,21964	,02760	-,27377	-,16552
	No se han asumido varianzas iguales			-7,939	2288,878	,000	-,21964	,02767	-,27390	-,16539

En la siguiente tabla se muestran todas las variables sociales anteriormente expuestas, con sus medias y desviaciones típicas, de los grupos no víctimas, de ambas muestras. Donde se presenta mayores puntuaciones de medias en la muestra 2 (España) para integración comunitaria, apoyo social en los sistemas informales y actitud positiva hacia la autoridad institucional. Por el contrario, para la muestra 1 (México) se encuentra participación comunitaria, apoyo social en los sistemas formales y actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales.

Tabla 224. Medias de las variables comunitarias del grupo no víctima

	Muestra 1 (México)		Muestra 2 (España)	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Integración comunitaria	2,9568	,61027	3,0467	,60005
Participación comunitaria	2,5553	,57753	2,2597	,51792
Apoyo social en los sistemas informales	2,7645	,59503	3,0079	,58504
Apoyo social en los sistemas formales	2,7177	,64254	2,6902	,69006
Actitud positiva hacia la autoridad institucional	2,5710	,58878	2,8429	,57889
Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales	1,8756	,69823	1,6559	,63581

Las pruebas t, de las variables objeto de estudio, del grupo víctima, la escala de conducta violenta en el aula, muestra diferencias estadísticamente significativas en todos los tipos de violencia en la muestra, a excepción de violencia manifiesta reactiva ($t = -1.499$, $gl = 2335$, $p = 0.134$) y de violencia relacional reactiva ($t = 0.239$, $gl = 2335$, $p = 0.812$).

Tabla 225. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no víctima: escala de conducta violenta

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Violencia manifiesta pura	Se han asumido varianzas iguales	65,840	,000	-5,727	2335	,000	-,10575	,01847	-,14196	-,06954
	No se han asumido varianzas iguales			-5,691	2137,848	,000	-,10575	,01858	-,14219	-,06931
Violencia manifiesta reactiva	Se han asumido varianzas iguales	42,190	,000	-1,499	2335	,134	-,04022	,02684	-,09284	,01241
	No se han asumido varianzas iguales			-1,493	2229,656	,136	-,04022	,02695	-,09306	,01262
Violencia manifiesta instrumental	Se han asumido varianzas iguales	168,205	,000	-9,432	2335	,000	-,16530	,01753	-,19967	-,13093
	No se han asumido varianzas iguales			-9,344	1972,169	,000	-,16530	,01769	-,20000	-,13061

Violencia relacional pura	Se han asumido varianzas iguales	69,589	,000	-5,781	2335	,000	-,10836	,01875	-,14512	-,07160
	No se han asumido varianzas iguales			-5,745	2142,668	,000	-,10836	,01886	-,14535	-,07137
Violencia relacional reactiva	Se han asumido varianzas iguales	28,712	,000	,239	2335	,812	,00537	,02252	-,03879	,04954
	No se han asumido varianzas iguales			,238	2280,158	,812	,00537	,02258	-,03891	,04965
Violencia relacional instrumental	Se han asumido varianzas iguales	118,618	,000	-8,532	2335	,000	-,16605	,01946	-,20421	-,12788
	No se han asumido varianzas iguales			-8,478	2134,599	,000	-,16605	,01959	-,20446	-,12764

En la escala de victimización escolar, en los grupos no víctima se observan diferencias estadísticamente significativas, en todos los tipos de bullying ($p < 0.05$).

Tabla 226. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no víctima: escala de victimización escolar

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Victimización manifiesta verbal	Se han asumido varianzas iguales	6,629	,010	-2,459	2335	,014	-,05860	,02383	-,10534	-,01186
	No se han asumido varianzas iguales			-2,458	2326,030	,014	-,05860	,02384	-,10536	-,01185
Victimización manifiesta física	Se han asumido varianzas iguales	210,006	,000	-11,546	2335	,000	-,21787	,01887	-,25487	-,18086
	No se han asumido varianzas iguales			-11,423	1897,221	,000	-,21787	,01907	-,25527	-,18046

Victimización relacional	Se han asumido varianzas iguales	102,585	,000	-9,807	2335	,000	-,20492	,02089	-,24589	-,16394
	No se han asumido varianzas iguales			-9,745	2133,738	,000	-,20492	,02103	-,24615	-,16368

Finalizando, la escala de cyberbullying en grupos no víctima, se muestran diferencias estadísticamente significativas, en los dos tipos de cyberbullying ($p < 0.01$).

Tabla 227. Prueba de muestras independientes (México y España) grupo no víctima: escala de cyberbulluying móvil y cyberbullying internet

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Cyberbullying móvil	Se han asumido varianzas iguales	249,610	,000	-13,834	2335	,000	-,22413	,01620	-,25590	-,19236
	No se han asumido varianzas iguales			-13,688	1900,035	,000	-,22413	,01637	-,25624	-,19202
Cyberbullying Internet	Se han asumido varianzas iguales	223,586	,000	-10,089	2335	,000	-,15889	,01575	-,18977	-,12801
	No se han asumido varianzas iguales			-9,978	1869,543	,000	-,15889	,01592	-,19012	-,12766

Para finalizar, las variables objeto de estudio, según sus medias y desviaciones típicas, la muestra 1 (México) presenta puntuaciones de medias más altas en conducta violenta, victimización y cyberbullying, la única escala donde la media es mayor para la muestra 2 (España) es en la agresión relacional reactiva.

Tabla 228. Medias de las variables objeto de estudio del grupo no víctima

	Muestra 1 (México)		Muestra 2 (España)	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Violencia manifiesta pura	1,4863	,50174	1,3806	,38594
Violencia manifiesta reactiva	1,7419	,70266	1,7017	,59225
Violencia manifiesta instrumental	1,3448	,50052	1,1795	,33401
Violencia relacional pura	1,4468	,50848	1,3384	,39286
Violencia relacional reactiva	1,9134	,57322	1,9187	,51506
Violencia relacional instrumental	1,4339	,52943	1,2678	,40604
Victimización manifiesta verbal	1,7029	,57985	1,6443	,57219
Victimización manifiesta física	1,4300	,54940	1,2122	,34420
Victimización relacional	1,6235	,56856	1,4186	,43571
Cyberbullying móvil	1,4095	,47137	1,1853	,29602
Cyberbullying internet	1,3474	,46163	1,1885	,28243

4.4.1. Resumen de prueba *t* con grupo no víctima

Para finalizar el análisis del grupo no víctima con la prueba *t*, presentamos a continuación un breve resumen con las puntuaciones arrojadas con este estadístico, así como la significancia obtenida.

Es importante destacar que en la mayoría de las escalas de las diferentes variables estudiadas en relación al grupo víctima presentan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$), a excepción de las siguientes escalas: comunicación evitativa madre y padre, implicación, apoyo social en los sistemas formales, violencia relacional reactiva y victimización manifiesta verbal.

Tabla 229. Resumen de análisis de prueba *t* con grupo no víctima

Variables	Escala	t	gl	Sig. (bilateral)
Individuales	Autoestima general	8,203	2335	,000
	Autoestima académica	-4,649		,000
	Autoestima social	7,561		,000
	Índice general de empatía	14,886		,000
	Sintomatología depresiva	-5,897		,000
Familiares	Comunicación abierta madre	8,678		,000
	Comunicación ofensiva madre	-3,349		,001
	Comunicación evitativa madre	-1,276		,202
	Comunicación abierta padre	9,291		,000
	Comunicación ofensiva padre	-3,029		,002
	Comunicación evitativa padre	1,210		,227
	Cohesión	10,646		,000
	Expresividad	4,674		,000
	Conflicto	-5,818		,000

Escolares	Implicación	1,866		,062
	Amistad y ayuda entre alumnos	13,941		,000
	Ayuda al profesor	13,935		,000
	Identificación grupal	14,494		,000
Comunitarias	Integración comunitaria	3,590		,000
	Participación comunitaria	-13,037		,000
	Apoyo social en los sistemas informales	9,967		,000
	Apoyo social en los sistemas formales	-,995		,320
	Actitud positiva hacia la autoridad institucional	11,256		,000
	Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales	-7,957		,000
Objeto de estudio	Violencia manifiesta pura	-5,727		,000
	Violencia manifiesta reactiva	-1,499		,000
	Violencia manifiesta instrumental	-9,432		,000
	Violencia relacional pura	-5,781		,000
	Violencia relacional reactiva	,239		,812
	Violencia relacional instrumental	-8,532		,000
	Victimización manifiesta verbal	-2,459		,014
	Victimización manifiesta física	-11,546		,000
	Victimización relacional	-9,807		,000
	Cyberbullying móvil	-13,834		,000
	Cyberbullying internet	-10,089		,000

CAPÍTULO VII

DISCUSIÓN

Este apartado tiene como propósito dar a conocer la discusión suscitada para las hipótesis planteadas en esta tesis a partir de los resultados obtenidos. Se mostrará de manera esquematizada los resultados según el tipo de análisis estadístico realizado, reflejando un análisis y reflexión de cada apartado, según las diferentes variables estudiadas.

Para exponer las principales discusiones de los resultados obtenidos se presenta en el mismo orden de las hipótesis planteadas previamente. Como ya hemos indicado anteriormente y esta ha sido también el orden para cada uno de los ámbitos siguiendo la estructura o el modelo ecológico: individual o personal, familiar, escolar y comunitario, para cada uno de estos ámbitos se han realizado dos tipos de análisis de datos, en primer lugar se han realizado las correspondientes correlaciones de Pearson, se realizan estas correlaciones en los diferentes ámbitos con la conducta violenta y victimización escolar tanto los países de México y España. Posteriormente se realizan las pruebas *t* de Student entre la conducta violenta y victimización y las variables individuales, familiares, escolares y sociales de México y España.

Este orden en la presentación consideramos que va a ayudar al lector o lectora a seguir mejor las principales conclusiones de esta investigación. Además, este orden también responde a los objetivos formulados en este trabajo y también a las hipótesis.

CONDUCTA VIOLENTA Y VICTIMIZACIÓN ESCOLAR, Y VARIABLES INDIVIDUALES

Objetivo: Estudiar la importancia que tienen las variables individuales: autoestima académica, autoestima social, autoestima general, índice general de empatía y sintomatología depresiva en la explicación de la violencia y victimización escolar desde una perspectiva intercultural.

Hipótesis 1: El desarrollo de conductas violentas y victimización escolar se relaciona con variables individuales (autoestima académica, autoestima social, autoestima general, índice general de empatía y sintomatología depresiva), de tal forma que se

presenta en adolescentes que presentan una menor autoestima global, menor índice general de empatía y una mayor sintomatología depresiva.

Respecto de la conducta violenta y victimización escolar y lo que hace referencia a las variables individuales en México y España, constatamos que la autoestima general se relaciona con México y con España de manera significativa. También, la autoestima académica encontramos que está relacionada con la violencia en México y en España y con la victimización en México y en España, aunque con ligeras matizaciones. La autoestima social solamente encontramos una relación con la violencia en España y no en México, aunque como ya observamos (ver tabla 230) la significación es limítrofe lo cual quiere decir que también hay una cierta aproximación y cierta similitud entre México y España, también el ámbito de victimización con autoestima social lo es en México y en España, aunque las diferencias no son significativas pero sí son limítrofes.

Tabla 230. Resumen de las correlaciones de las variables individuales y violencia y victimización: México y España

VARIABLES INDIVIDUALES	Violencia		Sig.	Victimización		Sig.
	México	España		México	España	
Autoestima general	=	=	Si	=	=	Si
Autoestima académica	=	=	Si	=	=	Si?
Autoestima social	-	+	No?	=	=	No?
Índice general de empatía	=	=	Si	=	=	Si?
Sintomatología depresiva	=	=	Si	=	=	Si

?: Con una excepción/ variables que no todas correlacionan, aunque sí la mayoría

Otro aspecto muy interesante y que vamos a ver es el índice general de empatía donde en México y España las relaciones son muy próximas y además son significativas tanto en relación con la violencia y con la victimización. Es decir, parece ser que el índice de la empatía está íntimamente relacionado con la violencia y también este mismo lo vemos reproducido en la victimización, es significativa en relación a la violencia de México y España, sin embargo en la victimización con indicadores muy similares en México y España, pero nos encontramos que la significación es limítrofe, de alguna manera el índice de empatía sí que esta como variable explicativa importante en México y España a la hora de explicar la violencia, y también aunque con menos implicación en el ámbito de la victimización.

Finalmente la sintomatología depresiva la encontramos íntimamente relacionada con la violencia tanto en México y España, como también en la victimización en ambos

países, parece que estas dimensiones también son parte muy importante de este tipo de conductas en el ámbito de la violencia, y este tipo de situaciones en el ámbito de la victimización.

Es muy interesante esta afinidad y esta similitud en los ámbitos de la violencia y la victimización en ambos países y encontrar esta proximidad en el ámbito de las relaciones porque entendemos que este es un criterio muy importante de validez teórica. Creemos que estos resultados son muy importantes, es decir, la afinidad y la similitud en las correlaciones de estas dimensiones con la violencia y la victimización en México y en España en la medida en que esto contribuye de manera muy importante en nuestro parecer a lo que se entiende por validez teórica, no lo sería así si hubiésemos encontrado muchas diferencias en las distintas dimensiones, pero como encontramos esa convergencia creemos que esta es una aportación inicialmente interesante a la validez teórica de este trabajo. Por otra parte, estas relaciones que hemos encontrado ya se han también detectado independientemente en estos países con otro tipo de muestras aunque no analizados desde una perspectiva intercultural, véase por ejemplo las tesis de Estévez (2005), Jiménez (2006), Sánchez (2009), Villareal (2009).

Una vez descritas las relaciones existentes entre la violencia y la victimización con las variables individuales y especificando la importancia que tienen estas relaciones para el trabajo científico y dentro del grupo de investigación en el que me inscribo, pasaré a describir los resultados de las pruebas *t* (diferencias de medias) realizadas en estas mismas dimensiones individuales, violencia y victimización, indudablemente también entre México y España (ver tabla 231).

Lo que observamos es que la autoestima general es significativa en relación con la violencia en México y en España desde un punto de vista de la tendencia de las medias, sí que vemos que es menor en México y mayor en España, en el ámbito de la victimización la autoestima general también es significativa y es un poco menor la media que nos surge en México que la que surge en España y la significación en ambos países lo es de manera significativa, es decir parece que la autoestima general tal y como se evalúa en este proyecto que es la autoestima general de Rosenberg y que viene indicando sentirse como una persona digna de estima, sentirse que puede hacer las cosas tan bien como otras personas, tener una actitud positiva hacia sí mismo, entre otras. Estos sentimientos de valía personal parece que es mayor en España que en México. No

obstante creemos que estos datos hay que seguir profundizando intentando ahondar en estas relaciones en la medida en que no tenemos una explicación muy clara de porque esta diferencia en la autoestima general.

Tabla 231. Resumen de la prueba t de las variables individuales y violencia y victimización:
México y España

VARIABLES INDIVIDUALES	Violencia		Sig.	Victimización		Sig.
	México	España		México	España	
Autoestima general	<	>	Si	<	>	Si
Autoestima académica	=	=	No	=	=	No
Autoestima social	<	>	Si	<	>	Si
Índice gral. Empatía	<	>	Si	<	>	Si
Sintomatología depresiva	>	<	Si	>	<	Si

<: Media menor, >: Media mayor, =: Media igual

Respecto de la autoestima académica descubrimos que también hay una relación, que ya lo hemos constatado también en el análisis correlacional, pero en el ámbito de la violencia y la victimización encontramos que no resulta significativo ni en México ni en España. Podríamos pensar que la autoestima académica es una dimensión importante a la hora de explicar la violencia y la victimización, sin embargo la significancia no lo respalda, esta diferencia podría estar determinada por la mayor o menor importancia que la autoestima académica tiene en el contexto académico, que podría ser una variable cultural relacionada con la educación. Como ya he comentado anteriormente y siempre que sucede en estudios interculturales, estas relaciones o estas diferencias merecerían seguir ahondando y seguir profundizando.

En el ámbito, por ejemplo, de la autoestima social que hace referencia a la aceptación de los iguales, a la capacidad para mantener la estructura del grupo, para mantener las relaciones, para generar y conservar las amistades encontramos que la autoestima social está íntimamente relacionada, además que en las relaciones con la violencia hay diferencias entre México y España, resultado de mayor importancia la autoestima social en España y en menor medida en México. Creemos importante destacar sobre todo porque la autoestima social, como bien sabemos, no está relacionada negativamente con la violencia, en la media en que justamente los alumnos más violentos son los alumnos que también tienen más redes en el ámbito escolar.

Siguiendo con la autoestima social que hace referencia a la capacidad para hacer amigos, la capacidad para mantener social el sentimiento que se tiene de ser querido y estimado por los demás, encontramos que tiene significaciones muy claras con la victimización y que esta relación difiere entre México y España, debido a que la media en México de autoestima social es menor que en España, y encontramos a su vez que hay una significación en esta relación. Este es un aspecto que creemos que sería muy importante seguir investigando y trabajando porque sabemos que la autoestima social se potencia en los niños que utilizan con frecuencia la violencia. Normalmente estos niños y estas niñas tienen un grupo de apoyo en las aulas, que a veces actuando de verdaderos líderes, lo hacen algunas veces simplemente por miedo o bien para sentirse protegidos de otros agresores que son de menor fuerza pero también son amenaza. Entonces el sentirse protegido por un líder y en este caso un líder violento, en muchos casos los niños acuden a este tipo de situaciones y hacen que efectivamente la red le funcione, entonces cuando salen de clases y de las aulas muchos de estos niños son verdaderos delincuentes con mucha capacidad de liderazgo. Nos encontramos con una salvedad y es que en principio estas diferencias aunque no se ven muy notables, pero sí que nos vienen a indicar que hay una distinta valoración de lo que son las redes sociales y las relaciones interpersonales en ambos países probablemente sea una variable intercultural. Creemos que es importante seguir indagando e investigando por qué esta diferenciación es tan evidente tanto en el ámbito de la violencia como en el ámbito de la victimización.

Por otra parte el índice general de empatía, que hace referencia a la capacidad que tiene el sujeto para entender desde el otro sus emociones, sus formas de actuar, etcétera descubrimos que la empatía difiere significativa en México y en España entre violentos y no violentos, y las diferencias las encontramos realmente significativas. Esto supone que es un indicador naturalmente que tanto en México como en España la empatía es una dimensión muy importante para ambos países para explicar los indicadores de violencia. Respecto a la empatía observamos que en México y en España discrimina entre violentos y no violentos, y sucede igualmente y es significativo en México y en España, en los dos podemos considerar que se repite la misma relación o la misma diferenciación. Y respecto a la victimización encontramos que entre victimizados y no victimizados también la diferenciación con el índice general de empatía es significativo en ambos países, también podemos considerar que el índice general de empatía al igual que sucede con la violencia se repite en ambos países, es

decir que la victimización y no victimización, la empatía discrimina entre niños y niñas victimizados y no victimizados tanto en México como en España y lo mismo podemos decir de la empatía respecto de la violencia en ambos países.

En cuanto la sintomatología depresiva encontramos que la significación tanto México como en España en el caso de la violencia observamos que de acuerdo con nuestros criterios sí que efectivamente es una dimensión muy importante sobre todo en la violencia como en la victimización. Son numerosos los trabajos que avalan la idea o en los que se concluye que en la victimización, la sintomatología depresiva es mayor en niños y niñas victimizados, que en los no victimizados, de alguna manera lo que viene decir es que el acoso o la victimización cuyos criterios para que los niños puedan ser victimizados que es el la intencionalidad, la persistencia y el desequilibrio de poder que se genera entre los agresores y las victimas, y el estado de indefensión que se genera en los niños y las niñas victimizados les lleva a situarse en este apartado que en esta investigación denominamos sintomatología depresiva, y que si no se soluciona tendríamos que estar hablando de depresión. Esta sintomatología depresiva encontramos que se encuentra igualmente tanto en España como en México en relación a violentos y no violentos y también la encontramos entre los victimizados tanto en España como en México. De nuevo este es un aspecto que me parece muy interesante y muy relevante en que es un criterio de validez en la medida en que estos datos se están replicando en los dos países con una dimensión que durante estos últimos años se ha venido subrayando, insistiendo de una manera reiterativa.

A partir de toda esta información consideramos que la hipótesis uno se confirma aunque no plenamente o en su totalidad. De esta manera hemos comprobado que efectivamente las expresiones de conducta violenta y victimización escolar se relacionan con variables individuales y vemos que se relacionan con todas. Y además hemos comprobado que los adolescentes que presentan una menor autoestima general, una menor empatía y un mayor sentimiento de depresión, difiere entre los grupos violentos y no violentos y que estas diferencias se encuentran tanto en México como en España. De manera tal que tanto en violencia como en victimización las variables donde los adolescentes españoles tienen medias más altas son: autoestima general, autoestima social e índice general de empatía. Mientras que tanto en violencia como en victimización, la variable donde los adolescentes mexicanos tienen medias más altas es

en sintomatología depresiva. Estas diferencias podemos atribuir las a los diferentes contextos culturales que se investigan en la presente tesis doctoral.

CONDUCTA VIOLENTA Y VICTIMIZACIÓN ESCOLAR, Y VARIABLES FAMILIARES

Objetivo: Estudiar la importancia que tienen las variables familiares: comunicación abierta, comunicación ofensiva y comunicación evitativa (con padre y madre), cohesión, expresividad y conflicto en la explicación de la violencia y victimización escolar desde una perspectiva intercultural.

Hipótesis 2: El desarrollo de conductas violentas y victimización escolar se relaciona con variables familiares (comunicación abierta, comunicación ofensiva y comunicación evitativa -con padre y madre-, cohesión, expresividad y conflicto), de manera tal que es mayor el grado de incidencia en adolescentes cuyos padres mantienen una baja calidad de comunicación con padre y madre y un mayor conflicto familiar.

Respecto de la conducta violenta y la victimización escolar y lo que hace referencia a las variables familiares en México y España (ver tabla 232), constatamos que la comunicación abierta con la madre se relaciona con México y con España de manera significativa. También la comunicación ofensiva con la madre, encontramos que está relacionada con la violencia en México y en España y también con la victimización en México y en España con niveles de significación aceptables. La comunicación evitativa con la madre solamente encontramos una excepción, ya que no todas las variables relacionan con está, pero si la mayoría, esto en relación con la violencia y la victimización en España y en México.

Enfocándonos a lo referente a la comunicación con el padre, respecto a la conducta violenta y la victimización escolar en México y España, constatamos que la comunicación abierta con el padre se relaciona con una excepción, debido a que no todas las variables se relacionan con está, aunque sí la mayoría. La comunicación ofensiva con el padre, encontramos que está relacionada con la violencia y la victimización en México y en España con niveles de significación aceptable. Y la comunicación evitativa con el padre encontramos una excepción ya que no todas las variables se relacionan con esta, pero si la mayoría, esto en relación con la violencia y la victimización tanto en México como en España.

Tabla 232. Resumen de las correlaciones de las variables familiares y violencia y victimización:
México y España

VARIABLES FAMILIARES	Violencia		Sig.	Victimización		Sig.
	México	España		México	España	
Comunicación abierta madre	=	=	Si	=	=	Si
Comunicación ofensiva madre	=	=	Si	=	=	Si
Comunicación evitativa madre	=	=	Si?	=	=	Si?
Comunicación abierta padre	=	=	Si?	=	=	Si?
Comunicación ofensiva padre	=	=	Si	=	=	Si
Comunicación evitativa padre	=	=	Si?	=	=	Si?
Cohesión	=	=	Si	=	=	Si
Expresividad	=	=	Si	=	=	Si?
Conflicto	=	=	Si	=	=	Si

?: Con una excepción/ variables que no todas correlacionan aunque sí la mayoría

Otro aspecto muy interesante y que vamos a ver es el clima familiar, donde la cohesión en México como en España es significativa y se relaciona con las conductas violentas y la victimización escolar. Es decir, la cohesión familiar al parecer está estrechamente relacionada con la violencia y esta misma representación se observa con la victimización. Otro indicador más del clima familiar es la expresividad, la cual se relaciona con la violencia mostrándose significativa en ambos países, así mismo se observa la relación de la expresividad familiar con la victimización escolar en México y España, esta relación es significativa con excepción de algunas variables. Por último, el conflicto familiar presenta una relación significativa con la conducta violenta y la victimización escolar en ambos países. Es decir, la comunicación, el apoyo, el sentimiento de unión y sentimientos de molestia, signos de violencia, omitir sentimientos y/o problemas personales se relacionan directamente tanto con las conductas violentas, así como con la victimización escolar en México y en España. Este es un aspecto que me parece muy interesante y muy relevante, es un criterio de validez en la medida en que estos datos se están replicando en los dos países.

Ya puntualizadas las relaciones existentes entre la violencia y la victimización con las variables familiares, continuare con la descripción de los resultados encontrados con las pruebas de diferencias de medias (*t* de Student) realizadas en las dimensiones familiares, violencia y victimización, indudablemente también entre México y España, como se puede observar en la siguiente tabla. Se aprecia que la comunicación abierta con la madre es significativa en relación con la violencia en México y en España resaltando que la tendencia de las medias es mayor en España y menor en México, en el

ámbito de la victimización la comunicación abierta madre también resulta significativa y de igual forma la media es mayor en España y menor en México, es decir que la comunicación abierta con la madre cómo se evalúa en esta investigación y que hace referencia las oportunidades que tienen los hijos para comunicarse con su madre para expresar los que les pasa o sienten en determinadas situaciones, estas percepciones de los adolescentes parece ser mayor en España que en México.

Tabla 233. Resumen de la prueba t de las variables familiares y violencia y victimización: México y España

VARIABLES FAMILIARES	Violencia		Sig.	Victimización		Sig.
	México	España		México	España	
Comunicación abierta madre	<	>	Si	<	>	Si
Comunicación ofensiva madre	>	<	Si	=	=	No
Comunicación evitativa madre	=	=	No	=	=	No
Comunicación abierta padre	<	>	Si	<	>	Si
Comunicación ofensiva padre	>	<	Si	=	=	No
Comunicación evitativa padre	=	=	No	<	>	Si
Cohesión	<	>	Si	=	=	Si
Expresividad	=	=	Si	=	=	Si
Conflicto	=	=	Si	=	=	Si

<: Media menor, >: Media mayor, =: Media igual

Por su parte la comunicación ofensiva con la madre resulta significativa en relación con la violencia en México y en España mostrando mayores medias en México y menores en España, este mismo indicador familiar respecto a la victimización resulta igual para México y España sin ser significativo en estos países. La comunicación evitativa con la madre no es significativa respecto a la violencia ni a la victimización en ambos países. Continuando con la comunicación abierta con el padre resulta ser significativa en ambos países respecto a la conducta violenta, mostrando mayor índice de medias en España y menor en México, esta misma significación y orientación de medias se repite de la comunicación abierta con el padre respecto a la victimización escolar. Continuando con la comunicación ofensiva con el padre resulta ser significativa respecto a la violencia, mostrando mayor media en México respecto de España, ahora bien, la comunicación ofensiva con el padre resulta ser igual en ambos países sin resultar ser significativa respecto a la victimización escolar. La comunicación evitativa con el padre, encontramos no ser significativa en ambos países respecto con la violencia, mientras que con la victimización si es significativa y con mayores medias en España. Para concluir, las variables referente al clima familiar podemos observar que la

cohesión es significativa en ambos países con la violencia teniendo mayores medias España. Mientras que la cohesión en relación a la victimización resulta ser significativa en ambos países con medias iguales. La expresividad familiar es significativa en ambos países tanto en relación con la violencia como con la victimización, así mismo, las medias son iguales en ambos países referentes a la violencia y la victimización. Finalmente, el conflicto familiar es significativo en ambos países tanto con la violencia y la victimización, con medias iguales en México y España en violencia y victimización escolar.

La comunicación ofensiva con madre y padre, que hace referencia a la comunicación que tienen padres con hijos en forma de agresión, para hacer sentir mal a los hijos, y el conflicto que es un estado de la familia donde predominan los problemas. Finalmente la cohesión, haciendo referencia a la unidad y apoyo familiar. Estos indicadores son muy relevantes para seguir indagando ya que se repite en la mayoría de las manifestaciones de la violencia.

A partir de toda esta información consideramos que la segunda hipótesis se confirma aunque no plenamente o en su totalidad. De esta manera hemos comprobado que efectivamente las expresiones de conducta violenta y victimización escolar se relacionan con variables familiares y vemos que se relacionan con todas. Y además hemos comprobado que los adolescentes que presentan una mayor comunicación ofensiva con madre y padre, mayor conflicto y menor expresividad familiar, difiere entre los grupos violentos y no violentos y que estas diferencias se encuentran tanto en México como en España. De tal forma que en la violencia variables donde los adolescentes mexicanos tienen medias más altas son: comunicación ofensiva madre y comunicación evitativa padre. Mientras que los adolescentes españoles tienen medias más altas respecto a la violencia en: comunicación abierta madre y padre y cohesión. Y respecto la victimización son los adolescentes españoles quienes presentan medias más altas en: comunicación abierta con la madre y el padre y comunicación evitativa con el padre.

CONDUCTA VIOLENTA Y VICTIMIZACIÓN ESCOLAR, Y VARIABLES ESCOLARES

Objetivo: *Estudiar la importancia que tienen las variables escolares: identidad grupal, implicación grupal, amistad y ayuda entre alumnos y ayuda al profesor en la explicación de la violencia y victimización escolar desde una perspectiva intercultural.*

Hipótesis 3: *El desarrollo de conductas violentas y victimización escolar se relaciona con variables escolares (identidad grupal, implicación grupal, amistad y ayuda entre alumnos y ayuda al profesor), de tal forma que aparece más significativa en los adolescentes presentando menor identidad grupal y una baja implicación en el grupo, así como una baja ayuda entre alumnos y hacia el profesor.*

Respecto de la conducta violenta y la victimización escolar y lo que hace referencia a las variables escolares en México y España, constatamos que la implicación grupal se relaciona con México y con España de manera significativa con algunas excepciones tanto en la violencia como en la victimización. También la amistad y ayuda entre alumnos y ayuda al profesor, encontramos que está relacionada con la violencia en México y en España y también con la victimización en México y en España con niveles de significación altos.

Por último, la identidad grupal encontramos que todas las variables se relacionan con la violencia y la victimización en México y en España. Es decir, la manera de participar los adolescentes dentro del grupo de clase, así como el apoyo que se puede dar entre compañeros y estos al profesor se relacionan directamente en el desarrollo de conductas violentas y de victimización. De igual forma, el sentido de pertenencia al grupo o identidad grupal está estrechamente relacionado en los ámbitos de la violencia y victimización escolar. Lo anteriormente dicho lo podemos observar en la tabla 234.

Tabla 234. Resumen de las correlaciones de las variables escolares y violencia y victimización:
México y España

VARIABLES ESCOLARES	Violencia		Sig.	Victimización		Sig.
	México	España		México	España	
Implicación	=	=	Si?	=	=	Si?
Amistad y ayuda entre alumnos	=	=	Si	=	=	Si
Ayuda al profesor	=	=	Si	=	=	Si
Identidad grupal	=	=	Si	=	=	Si

?: Con una excepción/ variables que no todas correlacionan aunque sí la mayoría

Ya puntualizadas las relaciones existentes entre la violencia y la victimización con las variables escolares, continuare con la descripción de los resultados encontrados con las pruebas de diferencias de medias (*t* de Student) realizadas en las dimensiones escolares, violencia y victimización, entre México y España, como se aprecia en la tabla 235.

Se observa que la implicación grupal es significativa en relación con la violencia y victimización en México y en España resaltando que la tendencia de las medias son iguales en México y en España, es decir que la implicación grupal cómo se evalúa en esta investigación y que hace referencia las oportunidades que tienen los adolescentes en participar y sentirse parte de las actividades del grupo, parece ser igual en los jóvenes de México y de España. Este es un criterio de validez en la medida en que estos datos se están replicando en los dos países con una dimensión que durante estos últimos años se ha venido subrayando.

Tabla 235. Resumen de la prueba *t* de las variables escolares y violencia y victimización:
México y España

VARIABLES ESCOLARES	Violencia		Sig.	Victimización		Sig.
	México	España		México	España	
Implicación	=	=	Si	=	=	Si
Amistad y ayuda entre alumnos	<	>	Si	<	>	Si
Ayuda al profesor	<	>	Si	<	>	Si
Identidad grupal	<	>	Si	<	>	Si

<, >, =: Media menor, mayor o igual

Por su parte la amistad y ayuda entre alumnos resulta significativa en relación con la violencia en México y en España mostrando mayores medias en España y menores en México, este mismo indicador escolar respecto a la victimización resulta igual para México y España siendo significativo en ambos países. La ayuda al profesor es significativa respecto a la violencia y la victimización en ambos países, mostrando mayores medias en España y menores medias en México. Finalmente, la identidad grupal presenta mayores medias en España con la violencia y la victimización escolar, siendo significativa en los dos ámbitos.

A partir de toda esta información consideramos que la tercera hipótesis se confirma aunque no plenamente o en su totalidad. De esta manera hemos comprobado que efectivamente las expresiones de conducta violenta y victimización escolar se

relacionan con variables escolares y vemos que se relacionan con todas aunque en mayor medida en algunas variables en específico. Y además hemos comprobado que los adolescentes que presentan una mayor identidad grupal, difiere entre los grupos violentos y no violentos y que estas diferencias se encuentran en México y una mayor identidad en las alumnas españolas. Destacando que tanto en la violencia como en la victimización escolar donde los adolescentes tienen medias más altas es en España con las variables de amistad y ayuda entre alumnos, ayuda al profesor e identidad grupal.

CONDUCTA VIOLENTA Y VICTIMIZACIÓN ESCOLAR, Y VARIABLES COMUNITARIAS

Objetivo: Estudiar la importancia que tienen las variables comunitarias: actitud positiva hacia la autoridad institucional, actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales, integración comunitaria, participación comunitaria, apoyo social de sistemas informales y apoyo social de sistemas formales en la explicación de la violencia y victimización escolar desde una perspectiva intercultural.

Hipótesis 4: El desarrollo de conductas violentas y victimización escolar se relaciona con variables comunitarias (actitud positiva hacia la autoridad institucional, actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales, integración comunitaria, participación comunitaria, apoyo social en los sistemas informales y apoyo social en los sistemas formales), de manera que es mayor el grado de incidencia en adolescentes con menor actitud positiva hacia la autoridad institucional, mayor actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales y una menor integración y participación comunitaria, así como percibir un bajo apoyo en los sistemas informales y formales.

Respecto de la conducta violenta y la victimización escolar y lo que hace referencia a las variables comunitarias en México y España, constatamos que la integración comunitaria se relaciona con México y con España de manera significativa con algunas excepciones tanto en la violencia como en la victimización. Por su parte, la participación comunitaria, presenta relación con la violencia resultando significativa con algunas excepciones, y respecto a la victimización resultando no ser significativa. Respecto al apoyo social en los sistemas informales se encuentra relación con la violencia y la victimización en México y en España, siendo significativa con la violencia y significativa con algunas excepciones con la victimización. Por su parte, el

apoyo social en los sistemas formales presenta una relación con la conducta violenta y la victimización escolar en ambos países con resultados significativos.

Esta misma relación de violencia y victimización con ambos países se repite con la actitud positiva hacia la autoridad institucional y actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales con datos significativos. Es decir, el apoyo y la participación comunitaria, así como las actitudes de los adolescentes hacia personas de autoridad como profesores, policías, etc. y actitudes para transgredir las normas sociales se relacionan directamente en el desarrollo de conductas violentas y de victimización (ver tabla 236).

Tabla 236. Resumen de las correlaciones de las variables comunitarias y violencia y victimización: México y España

VARIABLES COMUNITARIAS	Violencia		Sig.	Victimización		Sig.
	México	España		México	España	
Integración comunitaria	=	=	Si?	=	=	Si?
Participación comunitaria	=	=	Si?	=	=	No
Apoyo social en los sistemas informales	=	=	Si	=	=	Si?
Apoyo social en los sistemas formales	=	=	Si	=	=	Si
Actitud positiva hacia la autoridad institucional	=	=	Si	=	=	Si
Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales	=	=	Si	=	=	Si

?: Con una excepción/ variables que no todas correlacionan aunque sí la mayoría

Ya puntualizadas las relaciones existentes entre la violencia y la victimización con las variables comunitarias, continuare con la descripción de los resultados encontrados con las pruebas de diferencias de medias (*t* de Student) realizadas en las dimensiones comunitarias, violencia y victimización, también entre México y España (tabla 237). Se observa que la integración comunitaria no es significativa con la violencia mostrando la tendencia de medias iguales en México y en España, mientras que respecto con la victimización sí resulta ser significativa, con medias mayores en España respecto a México. La participación comunitaria es significativa con la violencia y la victimización presentando medias mayores en México en ambos indicadores. El apoyo social en los sistemas informales es significativo en ambos países con la violencia y la victimización, con tendencia de medias mayores en España, sin embargo

el apoyo social en los sistemas formales presenta una tendencia de medias iguales en ambos países tanto para la violencia como para la victimización pero en estos casos sin ser significativos.

Por otra parte, la actitud positiva hacia la autoridad institucional presenta una tendencia de medias mayores en España tanto para la violencia como para la victimización siendo significativa en ambos indicadores. Mientras que la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales presenta una tendencia de medias mayores en México tanto para la violencia como para la victimización siendo significativo en ambos países. Es decir mientras que los adolescentes españoles muestran una mayor actitud positiva hacia la autoridad institucional, los adolescentes mexicanos presenta una mayor actitud a transgredir las normas sociales.

Tabla 237. Resumen de la prueba t de las variables comunitarias y violencia y victimización:
México y España

VARIABLES COMUNITARIAS	Violencia		Sig.	Victimización		Sig.
	México	España		México	España	
Integración comunitaria	=	=	No	<	>	Si
Participación comunitaria	>	<	Si	>	<	Si
Apoyo social en los sistemas informales	<	>	Si	<	>	Si
Apoyo social en los sistemas formales	=	=	No	=	=	No
Actitud positiva hacia la autoridad institucional	<	>	Si	<	>	Si
Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales	>	<	Si	>	<	Si

<: Media menor, >: Medía mayor, =: Media igual

A partir de toda esta información consideramos que la hipótesis cuatro se confirma aunque no plenamente o en su totalidad. De esta manera hemos comprobado que efectivamente las expresiones de conducta violenta y victimización escolar se relacionan con variables comunitarias y vemos que se relacionan con todas aunque en mayor media con algunas variables en específico. Y además hemos comprobado que los adolescentes que presentan una mayor participación comunitaria y mayor actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales, difiere entre los grupos violentos y no violentos, y víctimas y no víctimas, y que estas diferencias se encuentran en México. Destacando que tanto en la violencia como en la victimización escolar donde los adolescentes tienen medias más altas en España con las variables de integración

comunitaria, apoyo social en los sistemas formales y actitud positiva hacia la autoridad institucional.

PERFIL DIFERENCIAL MÉXICO Y ESPAÑA DE VIOLENTOS Y VÍCTIMAS

Objetivo: Elaborar un perfil diferencial entre los grupos violentos - no violentos y víctimas – no víctimas con respecto al conjunto de variables individuales, familiares, escolares y comunitarias de México y España en ambos sexos.

Hipótesis 5: Las relaciones de significatividad de las variables estudiadas; individuales (autoestima académica, autoestima social, autoestima general, índice general de empatía y sintomatología depresiva depresión), familiares (comunicación abierta, comunicación ofensiva y comunicación evitativa -con padre y madre-, cohesión, expresividad y conflicto), escolares (identidad grupal, implicación grupal, amistad y ayuda entre alumnos y ayuda al profesor) y comunitarias (actitud positiva hacia la autoridad institucional, actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales, integración comunitaria, participación comunitaria, apoyo social en los sistemas informales y apoyo social en los sistemas formales), en el desarrollo de conductas violentas y victimización escolar, hacen posible establecer un perfil de alumno violento y un perfil de alumno victimizado.

Respecto del último objetivo de esta tesis doctoral que hace referencia al perfil diferencial de violentos y victimizados de México y de España, nos gustaría subrayar que como en todo perfil existen similitudes y diferencias que ya hemos subrayando a lo largo de los análisis de datos y también en los puntos previos de este apartado de discusión. Nos encontramos por ejemplo que hay unas comunales que creemos de interés subrayar como es por ejemplo la sintomatología depresiva que se encuentra igual en México y en España que es una dimensión importante que ya hemos comentado, también la comunicación ofensiva con la madre, la comunicación ofensiva con el padre, la cohesión familiar, el conflicto familiar y también la identidad grupal, estas dimensiones son importantes que las encontramos de manera permanente tanto en México como en España y entre violentos y victimizados. Estos y otros datos los podemos observar en la siguiente tabla.

Tabla 238. Perfil diferencial de violentos y victimizados de México y España

VARIABLES	México				España			
	Violentos		Victimizados		Violentos		Victimizados	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Individuales								
Autoestima general	Si	Si		Si	Si	Si		
Autoestima académica					Si	Si		
Empatía	Si	Si			Si	Si		
Sintomatología depresiva	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Familiares								
Comunicación abierta madre		Si			Si	Si		
Comunicación ofensiva madre	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Comunicación evitativa madre				Si				
Comunicación abierta padre				Si			Si	Si
Comunicación ofensiva padre	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Cohesión	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	
Expresividad			Si	Si	Si	Si		
Conflicto	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Escolares								
Implicación	Si						Si	Si
Amistad y ayuda entre alumnos		Si		Si	Si	Si	Si	Si
Ayuda al profesor	Si	Si			Si	Si		
Identidad grupal	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	
Comunitarias								
Integración comunitaria			Si		Si		Si	
Apoyo social en los sistemas informales					Si	Si	Si	
Apoyo social en los sistemas formales					Si	Si		
Actitud positiva hacia la autoridad institucional	Si	Si						
Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales	Si	Si	Si	Si				

En cuanto a los aspectos diferenciales que nos gustaría subrayar entre México y en España serían los siguientes: entre las diferencias descubrimos por ejemplo que la autoestima académica está presente en España en los alumnos y alumnas violentos pero no en México, posiblemente la importancia de ser estimado por el profesor, ser valorado por su rendimiento académico, etc., tenga diferentes connotaciones o valoraciones en España y México, y este es un aspecto que antes también aludíamos que vale la pena

seguir indagando y seguir profundizando. También la comunicación abierta con la madre puede ser que tenga una significación cultural encontramos que en España tanto en hombres como en mujeres del grupo violento, es una dimensión muy significativa y muy importante, mientras que en México no aparece en los hombres pero si en las mujeres, es muy probable que la connotación exista por ser una variable cultural que este interviniendo en esta diferenciación, aunque sutil, dentro de este perfil y es el significado que tiene la madre en estos momentos en México y en España.

También encontramos que estas diferencias significativas en la comunicación abierta con el padre donde encontramos solamente ser importante en México en las mujeres del grupo víctima, mientras que en España los es tanto en hombres como mujeres del grupo víctima, este sería otro aspecto de interés para seguir trabajando e investigando porque en este momento la diferentes connotaciones que tiene el padre y la madre en esta cultura, que también difiera en México es que está interviniendo esta diferenciación en el perfil, lo que obviamente no tenemos todavía elementos suficientes para poder avanzar a una teoría o una idea que realmente pueda satisfacer los intereses del entorno de los investigadores.

Después, también encontramos ciertas diferencias en la amistad y ayuda entre alumnos solamente en mujeres de México del grupo violento y en el caso de España está presente tanto alumnos como alumnas, tanto en violentos y victimizados, esto nos induce a pensar que la connotación que en este caso de ayuda entre los alumnos o de apoyo tiene distintos valores en las diferentes culturas, en la función de que sean hombres o mujeres. Este de nuevo, es otro aspecto que creemos de interés sobre todo porque sabemos muy bien (Estévez, 2005; Martínez, 2008; Ramos 2008) que la ayuda y colaboración y la amistad entre los compañeros es una aspecto muy valorado en el ámbito de la socialización del adolescente, hasta el punto de que los adolescentes que tienen amistades entre los propios iguales, y que además se ayudan y cuentan también con la ayuda necesaria en esta esencia, poseen mejor calidad de vida que los que no la tienen, creemos que esta idea es importante en el marco de esta tesis doctoral.

Finalmente lo que hace referencia a la parte de la integración comunitaria se destaca como la integración, el apoyo en los sistemas formales están más comprometidas estas dimensiones tanto en los adolescentes violentos como en los victimizados en España más que en México. El apoyo social en los sistemas informales

está presente sólo en España, puede ser porque en España está mucho más institucionalizado el apoyo informal, los centros de salud, los centros de apoyo a la familia, es decir hay una mayor institucionalización que en México en los centros de ayuda en centros comunitarios, en México este tipo de instituciones y organizaciones están todavía inscritas en la cultura de manera insipiente. Y por último, la actitud hacia la autoridad institucional encontramos que está presente solamente en el contexto de México en alumnos y alumnas del grupo violento, es muy probable también que la actitud de la autoridad, del profesorado y en este caso de la policía o de otros agentes sociales que de alguna manera nos representa, hay un mayor significado en México que en España. Para finalizar la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales, está mucho más presente en México que en España, es muy probable que esto tenga que ver con variables culturales que ya en el marco teórico hice referencia a ellos, cuando hablaba de la violencia y la desintegración y desorganización social, también este es otro aspecto que creemos muy importante subrayar e investigar por la cultura que tenemos en estos momentos en México, creemos que esta variable sería muy importante seguir investigando.

Obviamente y como ya hemos venido describiendo a lo largo de la tesis existen comunalidades y diferencias significativas entre los adolescentes violentos y victimizados mexicanos y españoles, aunque son mucho mayores las similitudes que las diferencias. En el perfil que elaboramos incluimos tanto las similitudes y también las diferencias. Para hacer más didáctica y clara la presentación, en la tabla 238 presentamos las características que son comunes y las características que son diferenciales en ambos países aludiendo al hecho de que previamente ya hemos hecho esta distinción a lo largo de todas las tablas anteriores, que hemos reflejado en este apartado de la discusión y, que al mismo tiempo, no son más que un reflejo de las tablas que se han venido expresando a lo largo del capítulo de resultados.

En todos los análisis comparados existen comunalidades y diferencias en este apartado puesto que el objetivo era solamente este, nos centraremos en los aspectos que diferencian de alguna manera a España y a México y que se encuentran plasmados en los análisis discriminantes (ver anexo IV).

De las variables consideradas hay algunas que no fueron significativas en la elaboración del perfil de conducta violenta y victimización escolar y son las que aparecen en la siguiente tabla.

Tabla 239. Variables no significativas para el perfil de México y España

VARIABLES	INDICADOR
Individuales	Autoestima social
Familiares	Comunicación evitativa padre
Comunitarias	Participación comunitaria

Una vez analizado a detalle las diferentes hipótesis planteadas con sus respectivos análisis y discusiones, pudimos apreciar el resultado de este arduo trabajo de investigación, resaltando sus fortalezas pero también notando cuestiones a mejorar en futuras investigaciones e intervenciones. Para ahondar estos aspectos se diseñó el siguiente capítulo destinado a las conclusiones finales de esta tesis doctoral.

CAPITULO VIII

CONCLUSIONES

Es importante destacar que una conclusión que se suscita en esta tesis es que el trabajo de investigación realizado constituye el inicio de un interminable quehacer en los centros educativos y particularmente, en las aulas respecto de los problemas de conducta en la adolescencia, y especialmente en la conducta violenta y victimización escolar. No obstante, debemos identificar las dificultades y oportunidades en este arduo trabajo de investigación en las diferentes esferas analizadas en los ámbitos individual, familiar, escolar y comunitario, considerando en este análisis una reflexión sobre el método adoptado.

También resaltar que la fiabilidad de los instrumentos utilizados, son en general, aceptables/muy aceptables y que se replican las estructuras factoriales de los instrumentos utilizados en las dos culturas: México y España. Estos datos que consideramos muy positivos, nos ha permitido confiar en los resultados que se obtuvieron con los distintos análisis estadísticos realizados para dar respuesta a nuestras interrogantes y conocer en profundidad los aspectos relacionados con la conducta violenta y victimización escolar en los adolescentes de México y España. Consideramos que, en términos generales hemos aportando validez teórica al conocimiento científico generado hasta el momento presente en el ámbito de la conducta violenta y victimización escolar.

A través de las hipótesis analizadas hemos mostrado la importancia de considerar los distintos ámbitos de las esferas del adolescente en los contextos: individual, familiar, escolar y comunitario en el estudio de las conductas violentas y la victimización escolar desde un enfoque transcultural. A partir de los resultados obtenidos y comentados anteriormente, podemos extraer algunas reflexiones finales que a nuestra consideración, constituyen las aportaciones más relevantes del presente trabajo. Antes de considerar dichas reflexiones es importante resaltar el hecho que las aportaciones originales de presente estudio se observan en dos esquemas que se describen a continuación:

Teóricamente, la investigación se desarrolla en el marco de las aportaciones de las teorías del Modelo Ecológico de Urie Brofenbrenner e investigaciones en

adolescentes de Gonzalo Musitu. El modelo utilizado en la presente investigación confirma los supuestos de estos planteamientos teóricos ya que en dicho modelo se desarrollan los efectos de las variables individuales, familiares, escolares y comunitarias en relación al individuo, ya que estas variables demuestran un efecto directo sobre la conducta violenta y la victimización escolar en adolescentes escolarizados.

Y empíricamente, no sólo se demuestran los efectos que tienen dichas variables en la reproducción de la violencia y la victimización, sino que se aportan resultados del análisis transcultural. Se plasman las distintas diferencias y similitudes que desarrollan jóvenes mexicanos y españoles respecto al desarrollo de las conductas estudiadas.

Desde la consideración que este trabajo contribuye a la literatura existente hasta el momento sobre la conducta violencia y victimización escolar en jóvenes adolescentes escolarizados, se presentan a continuación limitaciones y sugerencias para futuras investigaciones. Estas limitaciones en general no se pudieron evitar debido a que hubiese sido imposible sostener la investigación por mayor tiempo para la elaboración de la tesis y sobre todo de mayores recursos económicos para el desarrollo de estas sugerencias.

En primer lugar sería relevante poder ahondar con los adolescentes por medio de grupos de discusión o entrevistas semi-estructuradas que nos permitieran conocer mejor a los jóvenes violentos y víctimas para profundizar en sus opiniones y percepciones al respecto de la problemática y papel que desarrollan el contexto escolar y familiar. También, a partir de estas acciones se podría indagar la visión que tienen los jóvenes sobre la problemática de estudio de manera global y de qué manera se desarrolla en las diferentes culturas.

En segundo lugar sería conveniente incluir en investigaciones futuras la opinión de padres, madres y hermanos de los grupos de estudio de interés (adolescentes violentos y adolescentes víctimas), esto con el objetivo de visualizar apreciación del comportamiento de adolescente desde la familia. Siguiendo en la misma línea también sería interesante conocer la opinión de los profesores acerca de sus alumnos que son considerados como violentos o víctimas. Si contamos con la información de los padres y profesores podremos contrastar las respuestas dadas por los adolescentes. Esta visión múltiple permitirá obtener una visión más completa e integradora de esta problemática (Sindic de Greuges de Valencia, 2007).

Una tercera limitación y sugerencia es incluir la transversalidad al estudio, por lo que las relaciones obtenidas entre las variables objeto de estudio podrían estar explicadas, al menos en parte, por factores dependientes del contexto y circunstancias concretas de la recogida de datos. Además sería conveniente agregar la variable temporal y se recoja información en distintos momentos del estudio, esta aportación con el fin de tener una aportación más rigurosa respecto a la científicidad del estudio. Sin embargo, el recoger información en diferentes momentos de la vida de los jóvenes es muy complicado debido a que los compañeros y profesores cambian en los años sucesivos de escolarización.

Finalmente sería conveniente introducir en próximas investigaciones el uso de técnicas cualitativas que nos permitan obtener información relevante sobre las interacciones, actividades, valores, ideologías y expectativas de los participantes en los diferentes contextos familiares, escolares y sociales. De esta forma, a través de la estrategia de combinación de técnicas señaladas por Morgan (1997), el desarrollo de entrevistas en profundidad individualizadas junto con la cumplimentación de la batería de instrumentos/cuestionarios, nos permitirá la superación de las posibles deficiencias de la técnica cuantitativa a través de las potencialidades de la técnica cualitativa y viceversa.

REFERENCIAS

- Abad, J. (2006). *Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en jóvenes, basados en el trabajo con la comunidad y la familia, con enfoque de género*. Organización Panamericana de la Salud y Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo.
- Adair, V., Dixon, R., Moore, D. & Sutherland, C. (2000). Bullying in New Zealand secondary schools. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 35, 207-221.
- Adell, M. A. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Adler, P. A. & Adler, P. (1995). Dynamics of inclusion and exclusion in preadolescent cliques. *Social Psychology Quarterly*, 58(3), 145-162.
- Aguilar, M. C. (2002). *Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular*. Málaga: Aljibe.
- Aguilera, G., Muñoz, A. & Orozco, M. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México, D. F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Aguirre, A. (1994). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Mocombo, S.A.
- Alberdi, I. (1992). Cambios en el derecho de la familia y sus repercusiones sociales. *Infancia y Sociedad*, 16, 35-48.
- Alsaker, F. D. & Kroger, J. (2003, in press). Autoconcepto, autoestima e identidad. *Adolescence: The European Perspective*. Brussels Psychology Press, In Press.
- Alsaker, F. D. & Olweus, D. (1993). Global self-evaluations and perceived instability of self in early adolescence: A cohort longitudinal study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 34, 47-63. En: García, E. (2004). *Conductas desadaptativas de los adolescentes en Navarra: El papel de la familia y la escuela*. Tesis Doctoral. Universidad Pública de Navarra.
- Alsaker, F. & Olweus, D. (1992). Parental relationships, peer relationships, and the development of depressive tendencies in adolescence. *Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research on Adolescence*, Washington, D.C.
- Alvarado-Zaldívar, G., Salvador-Moysén, J., Estrada Martínez, S. & Terrones-Gonzales, A. (1998). Prevalencia de violencia doméstica en la ciudad de Durango. *Salud Pública de México*, 40, 352-362.
- Álvarez, P. (2006). *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Antona, A., Madrid, J. & Aláez, M. (2003). Adolescencia y Salud. *Papeles del Psicólogo*, 84, 45-53.
- Aparicio, M. L. (2004). Familia y escuela. Relaciones de colaboración. *II Congreso La familia en la sociedad del siglo XXI*. Valencia.
- Arias, P. (2005). Reseña de "El matrimonio en Mesoamérica ayer y hoy: unas miradas antropológicas" de David Robichaux. *Historia Mexicana*, LIV (3).
- Ariza, M. & de Oliveira, O. (2006). Regímenes sociodemográficos y estructura familiar: los escenarios cambiantes de los hogares mexicanos. *Estudios sociológicos*, XXIV: 70.
- Arnett, J. (2004). *Emerging Adulthood: The Winding Road From the Late Teens Through the Twenties*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Arriagada, I. (2001). Seguridad ciudadana y violencia en América Latina. Presentado a LASA 2001 XXIII International Congress Session LAW 12 Washington 6-8 septiembre 2001.

- Arriagada, I. (2004). Transformaciones sociales y demográficas de las familias Latinoamericanas. *Papeles de Población*, 40, 71-95.
- Arriagada, I. (2007). Familias Latinoamericanas: cambiantes, diversas y desiguales. *Papeles de Población*, 53, 9-22.
- Austin, S. & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 years old. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Avilés, J. (2006). *Bullying: El maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Barri, F., (2006). *SOS Bullying. Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia*. Madrid: Monografías escuela española Educación al Día.
- Barros, C. (1991). Violencia y muerte del señor en Galicia a finales de la edad media. *Historia Medieval*, 9, 111-157.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-276.
- Becher, R.M. (1986). Parent involvement: A review of research and principles of successful practice. En L.G. Katz (Ed.), *Current topics in early childhood education*, 6. Norwood, NJ: Ablex.
- Bensley, L., Van Eenwyk, J. & Wynkoop, K. (2003). Childhood family violence history and women's risk for intimate partner violence and poor health. *Am J Prev Med*, 25(1), 38-44.
- Berga, A. (2003). La violencia: ¿problema o síntoma? Una mirada sociológica. *Educación Social*, 23.
- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H., Dasen, P.R. (1992): *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berti, A. E. (1988). The development of political understanding in children between 6-15 years old. *Human Relations*, 41, 437-446.
- Birch, S. & Ladd, G. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia*. Madrid: Wolters Kluwer España, S. A.
- Black, B. & Logan, A. (1995). Links between communication patterns in mother-child, father-child, and child-peer interactions and children's social status. *Child Development*, 66, 255-271.
- Blatny, M., Hrdlicka, M., Vermeiren, R., Ruchkin, V. & Schwab-Stone, M. (2005). Parent-child relationships and well-being in children: cross-cultural perspective. *9th European Congress of Psychology*. Granada.
- Bowlby, J. (1958). The Nature of the child's Tie to his mother. *Int. Journal of Psycho-anal*, 39, 350-73. En: Maristany, M. (2008). Diagnóstico y Evaluación de las Relaciones Interpersonales y sus Perturbaciones. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XVII, 19-36.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press (Trad. cast.: *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós. 1987).
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (2004). *Desarrollo cognitivo y educación*. Selección de textos por Jesús Palacios. Madrid: Morata.

- Buelga, S., Cava, M. & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psicothema*, 22(4), 784-789.
- Buist, K. L. & Dekovic, M. (2004). Family positive and negative affective quality and adolescent problem behavior. *IX Conference of the European Association for Research on Adolescence*. Porto.
- Burth, R., M., (1998). *Why should we invest in adolescents? ¿Por qué debemos intervenir en el adolescente?*. Washington, D. C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Buvinic, M., Morrison, A. & Shifter, M. (1999). *La violencia en América Latina y el Caribe: un Marco de Referencia para la acción*. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Calafat A. & Amengual M. (1999). *Educación sobre el alcohol*. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Castells, P. (2007). *Víctimas y matones: claves para afrontar la violencia en niños y jóvenes*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Castillo, C. & Pacheco, M. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 825-842.
- Cava, M. J. (1998). *La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- Cava, M. J. & Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M. J. & Musitu, G. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Cava, M. J. & Musitu, G. (2002). *El desarrollo de la convivencia en las aulas de secundaria*. Barcelona: Paidós.
- Censos de Población y Vivienda (2001). *Tablas nacionales. Personas, características demográficas básicas*. Recuperado de: <http://www.ine.es/censo/es/listatablas.jsp?group=1.Tablas%20nacionales>1.Personas#re1>
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.
- Cernkovich, S. A. & Giordiano, P. C. (1987). Family relationships and delinquency. *Criminology*, 24, 295-321.
- Cervantes, S. (2002). *La narcoviolenencia en Sinaloa*. Memoria del XVII Congreso de Historia Regional versión internacional. Historia de la violencia, criminalidad y narcotráfico en el noroeste de México, 219-229.
- Cloninger, S. (2003). *Teorías de la personalidad*. 3ra. Edición. México: Pearson Educación.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence*. Boucherville (Québec): G. Morin. En: Estévez, E., Jiménez, T., Musitu, G. (2007). *Relación entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: NauLlibres.
- Cohen, D. (1998). El hombre frente al conocimiento genético. *Revista de Bioética y Bioderecho*, 3, Fundación para las Investigaciones Jurídicas (FIJ), 91.
- Coker, A., Davis, K., Arias, I., Desai, J., Sanderson, M., Brandt, H., et al. (2002). Physical and mental health effects of intimate partner violence for men and women. *Am J Prev Med*, 23(4), 260-68.
- Coleman, J. & Hendry, L. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Colom, A.J. (1993). *"Modelos de intervención socioeducativa"*. Madrid, Narcea.

- Comisión Europea (2002). *Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2011). *Juventud en Acción. Guía de Programa*. Madrid: Agencia Nacional Española. Recuperado de: <http://www.juventudenaccion.injuve.es/opencms/export/download/formularios/GuiaJeA2011.pdf>
- Compas, B. E., Hinden, B. R. & Gerhardt, C. A. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293. En: Jiménez, T. (2006). *Familia y problemas de desajuste en la adolescencia: el papel mediador de los recursos psicosociales*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Consejería de Educación, Junta de Andalucía (2007). *Material para la Mejora de la Convivencia Escolar. Normativa*. Sevilla: Dirección General de Participación y Solidaridad en Educación.
- Cornado & Villalonga, J. F. (2005). *Presentación*, 5-6. En: Prats, J., Raventós, F., Gasòliba, E., Cowen, R., Cremers, B., Gauthier, P., Schulte, B., Standaert, R. (2005). *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?*. Barcelona: Fundación “la Caixa”.
- Corsi, J., Aumann, V., Delfino, V., García, I., Iturralde, C. & Monzón, I. (2006). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico. Fundamentos teóricos para el estudio de la violencia en las relaciones familiares*. Argentina: Paidós.
- Chacón, F. (2008). Reflexiones sobre la Familia a partir de la Explicación Histórica de la Organización Social Actual. *Palobra*, 9, 200-209.
- Davila, L., (2004). Adolescencia y Juventud: de las nociones a los abordajes. *Última Década*, 21, 83-104.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia Escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Informes, estudios y documentos (Defensor del Pueblo).
- Dekovic, M., Wissink, I. & Meijer, A. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behavior: compararison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.
- Del Campo, S. (2004). Las transiciones de la familia española y sus problemas. *II Congreso La Familia en la Sociedad del Siglo XXI*. Madrid.
- Del Campo, S. & Rodríguez, M. (2002). La gran transformación de la familia española durante la segunda mitad del siglo XX. *REIS*, 100, 103-165.
- Delval, J. (2008). *El desarrollo humano*. 8va. Impresión. Madrid: Siglo XXI.
- Díaz-Aguado, M. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia de los adolescentes como reflejo de la sociedad adulta. *Congreso Ser Adolescente, Hoy*. FAD. Madrid.
- Díaz-Michel E. & De la Garza J. (2003). II. Violencia intrafamiliar: frecuencias y características en ambientes urbano y rural. *Gaceta Médica México*, 139(4), 356-361.
- Dirección General del Bachillerato (2010). *Institucional Bachillerato General*. Recuperado de: <http://www.dgb.sep.gob.mx/institucional/bachillerato.html#inicio>
- Domènech A. & Iñiguez, L. (2002). La construcción social de la violencia. *Athenea Digital*, 2.
- Eccles, J., Lord, S. & Roeser, R. (1996). The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. En D. Cichetti, S. y Toth (Eds.), *Adolescence: Opportunities and challenges*. Rochester: University of Rochester Press.

- Echeburúa, E. (2010). *Las raíces psicológicas de la violencia*. En: Sanmartín, J., Gutiérrez, R., Mattínez J., Vera J. (2010). *Reflexiones sobre la violencia*. México: Siglo XXI: Centro Reina Sofía.
- Echeburúa, E. & Corral, P. (1998). *Manual de violencia familia*. Madrid: Siglo XXI.
- Emler, N. & Dickinson, J. (1993). The child as sociologist: The childhood development of implicit theories of role categories and social organization. In Bennett, M. (Ed) *The development of social cognition: The child as psychologist*. New York: NY Guilford Press.
- Emler, N. & Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell Pub.
- Emler, N., Ohama, J. & Dickinson, J. (1990). Children's representation of social relations. En G. Duveen y B. Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Epps, K. & Hollin, C. R. (1993). Authority and hatred. En P. Varma (Dir.), *How and why children hate?* (pp. 136-154). Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Erikson, E. (2004). *Sociedad y adolescencia*. Decimonovena edición en español. México: Siglo XXI.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Esperanza, J. (2001). *La convivencia escolar: un problema actual*. En: *Convivencia escolar. Un enfoque práctico*. Madrid: Federación de Enseñanza de CC. OO.
- Espinosa-Torres, F., Fernández-Ortega, MA., García-Pedroza, F. & Irigoyen, A. (2009). El estado del arte de la violencia familiar en México. *Archivos en Medicina Familiar*, 11(4), 171-188.
- Estévez, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia.
- Estévez, E. Musitu, G., & Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28(4), 81-89.
- Estévez, E., Jiménez, T. & Musitu, G. (2007). *Relación entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Nau Libres.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. & Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113.
- Estévez, E., Musitu, G. & Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence* (en prensa).
- Estrela, M. T. (2002). Para uma cooperação entre a escola e a família na prevenção dos problemas de indisciplina na escola. *Psicologia Educação e cultura*, 6, 27-48.
- EUROSTAT. (2010). *Income and living conditions in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Feagans, L. V. & Bartsch, K. (1993). A framework for examining the role of schooling during early adolescence. En R. M. Lerner, (Ed.), *Early adolescence*, (pp. 129-142). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fernández de Haro, E. (1997). Intervención psicoeducativa en la familia. En M. Moreno, *Intervención psicoeducativa en las dificultades del desarrollo*. Barcelona: Ariel.
- Fernández Ríos, L. & Rodríguez, F. J. (2002). La prevención de la violencia: Hechos y mitos. *Psicothema*, 14(supl.), 147-154.
- Fernández, C., Domínguez, R., Giménez, L. & Revilla, J. (1998). *Jóvenes violentos: causas psicológicas de la violencia en grupo*. Barcelona: Icaria editorial, S. A.

- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández, M. (1993). La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro. Madrid: Morata.
- Feshbach, N. (1982). "Studies of Empathic Behavior in Children". En: Eisenberg, N. (ed.). *The Development of Prosocial Behavior* (pp. 315-338). Nueva York: Academic Press.
- Field, T., Diego, M. & Sanders, C. (2001). Adolescent depression and risk factors. *Adolescence*, 143, 491-498.
- Flammer, A. & Alsaker, F. D. (2005). Adolescents in school. En L. Goossens & S. Jackson (Eds.), *Handbook of adolescent development: European perspectives*. Hove, UK: Psychology Press.
- Franz, D. & Gross, A. (2001). Child sociometric status and parent behaviors: an observational study. *Behavior Modification*, 25, 3-20.
- Fuentealba, G., E. (2007). *Funcionamiento familiar: su relación con la percepción de seguridad de los adolescentes y el desarrollo de conductas de riesgo en salud*. Tesis de Licenciatura. Universidad Austral de Chile. Chile.
- Fulgini, A. J. (2001). Family Obligation and the Academic Motivation of Adolescents from Asian, Latin American, and European Backgrounds. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 94, 61-75.
- Fundación FAROS (2010). Se publica nueva guía legal sobre ciberbullying y grooming. *Infocoponline- Revista de Psicología*.
- Garber, J. (1996). The development of depression project. *Peabody Journal of Education*, 71, 99-117.
- García, A. (2008). *La disciplina escolar*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- García, E. (2004). *Conductas desadaptativas de los adolescentes en Navarra: el papel de la familia y la escuela*. Tesis Doctoral. Universidad Pública de Navarra.
- García, M., J. (2002). Autoestima y salud (pp. 107-117). *La educación para la salud del siglo XXI*. Comunicación y salud. 2da. Edición. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, S. A.
- García-Bacete F. J. & Musitu G. (1993): Rendimiento Académico y Autoestima en el ciclo superior de E.G.B. *Revista de Psicología de la Educación*, 11, 73-87.
- Garnegski, N. & Okma, S. (1996). Addiction-risk and aggressive/criminal behaviour in adolescence: Influence of family, school and peers. *Journal of Adolescence*, 19, 503-512.
- Garrido, M. (2000). La Política Social de la Familia en la Unión Europea. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid*, 30, 152-154..
- Gaylord, N. K., Kitzmann, K. M., & Lockwood, R. L. (2003). Child characteristics as moderators of the association between family stress and children's externalizing, and peer rejection. *Journal of Child and Family Studies*, 12, 201-213.
- Gázquez, J., Cangas, A., Padilla, D. & Cano, A., (2007). Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 7(1), 93-105.
- Giddens, A. (1991). *Sociología*. Madrid, Alianza.
- Gifford-Smith, M. & Brownell, C. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology*, 42, 235-284.
- Gil A., M. (2008) *Evaluación 2007 Programa de Atención a la Infancia y Adolescencia*. Universidad Autónoma Metropolitana. México.

- Gómez, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 693-718.
- González A., R. (2009, abril 23). Participan en acoso 90% de estudiantes de nivel básico. *Periódico La Jornada*, p. 40.
- González T., M. C. & Tourón, J. (1994). Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. Navarra: EUNSA. En: García, E. (2004). *Conductas desadaptativas de los adolescentes en Navarra: El papel de la familia y la escuela*. Tesis Doctoral. Universidad Pública de Navarra.
- González, N., & Gil, M. (2006). Autoestima y socialización maternal: un análisis transcultural. *Persona*, 9, 189-201.
- Goñi, G., A. (1998). *Psicología de la educación sociopersonal*. 2da. Edición. España: Editorial Fundamentos.
- Gottfredson, M. & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gough, E.K. (1971). The origin of the family. *Journal of Marriage and the Family*, 33, 760-771.
- Gracia, E. & Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Grad, H. & Vergara, A. (2003). Cuestiones metodológicas en la investigación transcultural. *Boletín de Psicología*, 77, 71-107.
- Guterman, N. B., Hahm, H. C. & Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services. *Journal of adolescent Health*, 30, 336-345.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self*. Nueva York: Guilford Press. En: García, E. (2004). *Conductas desadaptativas de los adolescentes en Navarra: El papel de la familia y la escuela*. Tesis Doctoral. Universidad Pública de Navarra.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F. & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64-105.
- Heaven, P. (1993). Personality predictors of self-reported delinquency. *Personality and Individual Differences*, 14, 67-76
- Helsen, M., Vollebergh, W. & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 319-335.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmman, R., Tolan, P., VanAcker, R. & Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28, 59-81.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2007). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández, A., Maíz, J. & Molina, M. (2004). Debate conceptual abierto: violencia y deporte. *Revista Digital*, 10(70). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd70/violen.htm>
- Hill, R. (1958). Generic features of families under stress. *Social Casework*, 49, 139-150.
- Hoge, R. D., Andrews, D. A. & Leschied, A. W. (1996). An investigation of risk and protective factors in a sample of youthful offenders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 37, 419-424.
- Honess, T. & Robinson, M. (1993). *Assesing parent-adolescent relationships: a review of current research issues and methods*. En A. E. Jackson y H. Rodríguez-Tomé (Eds.), *Adolescence and its social worlds* (pp. 47-66).

- Howard, S. & Gill, J. (2000). The pebble in the pond: children's constructions of power, politics and democratic citizenship. *Cambridge Journal of Education*, 30(3), 355-378.
- Ibáñez, T., Botella, M., Domènech, M., Feliu, J., Martínez, L., Pallí, C., Pujal M. & Tirado, F. (2004). *Introducción a la Psicología Social*. Barcelona: Editorial UOC.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1985). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente* (2da. Reimpresión). Barcelona: Paidós.
- Instituto Ciudadano de Estudios sobre la Inseguridad A. C. –ICESI- (2009). *Sexta encuesta nacional sobre inseguridad*. Resultados primera parte. Recuperado de: <http://www.icesi.org.mx>
- Instituto de la Juventud (2007). *Carta de Servicios*. Recuperado de: <http://www.injuve.es/contenidos.downloadatt.action?id=1495838543>
- Instituto de la Juventud (2007). *Guía de Servicios INJUVE*. Recuperado de: <http://www.injuve.es/contenidos.downloadatt.action?id=1505243645>
- Instituto de la Juventud (2010). *Sobre el INJUVE*. Recuperado de: <http://www.injuve.es/contenidos.type.action?type=1701085537&menuId=1701085537&mimenu=Injuve>
- Instituto Mexicano de la Juventud (2008). *Encuesta Nacional de Violencia en las Relaciones de Noviazgo 2007. Resumen Ejecutivo*. México.
- Instituto Mexicano de la Juventud (2008). *Programa de Mediano Plazo 2008-2012*. México.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, INEGI (2006). *II Censo de Población y Vivienda 2005*. Tabulados Básicos de los Estados Unidos Mexicanos. Tomo 1. México.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, INEGI (2007). Marco Conceptual. Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2006. ENDIREH 2006. México. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/metodologias/encuestas/hogares/ENDIREH06_marco_concep.pdf
- Instituto Nacional de las Mujeres (2008). *Violencia de género en las parejas mexicanas*. Análisis de resultados de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2006. México.
- Instituto Nacional de las Mujeres, INMUJERES y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. (2006). *Análisis comparativo de la Legislación Local en materia de violencia familiar y propuestas de Ley Marco*. México.
- IONSA, (2010, marzo 06). Aprenderán maestros a enfrentar el Bullying. *Periódico Noroeste*. Grupo editorial.
- IONSA, (2010, enero 09). Muere estudiante de secundaria tras riña. *Periódico Noroeste*. Grupo Editorial.
- Jackson, S.; Bijstra, J.; Oostra, L. & Bosma, H. (1998). Adolescents' perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence*, 21(3), 305-322.
- Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth in high-risk settings. *American Psychology*, 48, 117-126.
- Jiménez, A. (2007). *El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: valoración de una intervención a través de medios audiovisuales*. Tesis Doctoral. Huelva, España.
- Jiménez, R. (2002). *La dimensión demográfica en la causalidad de la violencia social* (pp. 55-81). En: Muñoz de Alba, coord. (2002) *Violencia Social*. Instituto de Investigaciones Jurídicas, 31.

- Jiménez, T. (2006). *Familia y Problemas de Desajuste en la Adolescencia: el Papel Mediador de los Recursos Psicosociales*. Universidad Valencia.
- Jimeno, M. (2001). *Cultura y violencia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd51/jimeno.pdf>
- Katzman, R. (1991). "¿Por qué los hombres son tan irresponsables.", en Revista de *Cepal*, 46.
- Kellogg, S. (2005). *Familia y parentesco en un mundo mexicana en transformación*. En Robichaux (Compilador) *Familia y parentesco en México y Mesoamérica: unas miradas antropológicas*. (pp. 101-138). México: Universidad Iberoamericana.
- Kerr, M. & Stattin, H. (2000). What parents know how they know it, and several forms of adolescent adjustment. *Developmental Psychology*, 36, 366-380.
- Ketsetzis, M., Ryan, B. & Adams, G. (1998). Family processes, parent-child interactions, and child characteristics influencing school-based social adjustment. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 374-387.
- Kñallinsky, E. (2000). *Organización Escolar y Familia*. Proyecto Docente de Catedrático de Escuela Universitario de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria. Inédito.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralisation. The cognitive-developmental approach. En T. E. Lickona (Ed.), *Moral development and Behavior* (pp. 31-53). Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Krug, E. et al. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D. C., Organización Panamericana de la Salud-OMS.
- Lackovic-Grgin, K. & Dekovic, M. (1990). The contribution of significant others to adolescents' self-esteem. *Adolescence*, 100, 839-846.
- Laupa, M. & Turiel, E. (1986). Children's conceptions of adult and peer authority. *Child Development*, 57, 405-412.
- Leary, M. R., Kowalski, R. M., Smith, L. & Phillis, S. (2003). Teasing, rejection and violence: Case studies of school shootings. *Aggressive Behavior*, 29, 202-214.
- León, J., Medina, S., Barriga, S., Ballesteros, A. & Herrera, I. (2004). *Psicología de la Salud y de la Calidad de Vida*. Barcelona: Editorial UOC.
- Lévi-Strauss (1949). *Structures elementaires de la parente*. París: PUF.
- Ley Orgánica de Educación* (2006). LOE. Madrid: BOE (Boletín Oficial del Estado), NO. 106 de 04/05/2006.
- Ley para la protección de los Derechos de niños, niñas y adolescentes del Estado de Sinaloa* (2001). Periódico Oficial "El Estado de Sinaloa" No. 124, de fecha 15 octubre de 2001.
- Lila, M., Musitu, G. & Buelga, S. (2004). *Programa Lisis de educación familiar*. Barcelona: Paidós.
- Limber, S., Kowalski, R. & Agatston, P. (2008). *Cyberbullying*. United States of America: Hazelden Foundation.
- Lin, N. & Ensel, W.M. (1989). Life stress and health: Stressors and resources. *American Sociological Review*, 54, 382-399.
- Liu, Y. (2003). Parent-child interaction and children's depression: the relationship between parent-child interaction and children's depressive symptoms in Taiwan. *J Adolesc*, 26, 447-457.
- Loeber, R. (1996). Developmental continuity, change and pathways in male juvenile problem behaviours and delinquency. En J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: current theories* (pp. 28-67). Nueva York: Cambridge University Press.

- Loeber, R., Drinkwater, M., Yin, Y., Anderson, S. J., Schmidt, L. C. & Crawford, A. (2000). Stability of family interaction from ages 6 to 18. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(4), 353-369.
- Lorenz, K. (1971). *Sobre la agresión: el pretendido mal*. XXII edición. México: Siglo XXI editores.
- Luengo, M., Otero, J., Romero, E., Gómez-Fraguela, J. & Tavares-Filho (1999). Análisis de ítems para la evaluación de la conducta antisocial: un estudio transcultural. *RIDEP*, 1, 21-36.
- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E. M. Hetherington y P. H. Mussen (Eds.): *Handbook of child psychology*, 4. Socialization, personality, and social development (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Maravall, J. (1984). *La Reforma de la Enseñanza*. Barcelona: Laia/Divergencias.
- Marcelli, D. & Braconnier, A., (2005). *Psicopatología del adolescente*. 2da. Edición. Barcelona: Masson.
- Marcia, J. (1993). *The ego identity status approach to ego identity*. En: Papalia, D., Wendkos, S., Duskin, R. (2001). *Desarrollo Humano*. 8va. Edición. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Marín, M. (2002). Aspectos psicosociales de la violencia en el contexto educativo. *Aula Abierta*, 79.
- Marín, M. (2003). Función social de la educación y rol del profesor. En S. Yubero, E. Larrañaga y J. Morales (Coords.) *La sociedad educadora* (pp. 33-56). Albacete: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Marina, J. A. (2004). La familia: un modelo para armar. *II Congreso La Familia en la Sociedad del Siglo XXI*. Madrid.
- Maristany, M. (2008). Diagnóstico y Evaluación de las Relaciones Interpersonales y sus Perturbaciones. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XVII, 19-36.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). *Possible selves*. *American Psychology*, 41, 954-69. En: Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., Cava, M. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Marsh H. W., Byrne B. M. & Shavelson R. J. (1988): A Multifaceted Academic Self-Concept: It's Hierarchical Structure and Its Relation to Academic Achievement. *J Educ Psychol*, 80, 366-380.
- Martínez, B. (2002). *Influencia de la familia y de la escuela en las conductas disruptivas y en la actitud hacia la autoridad institucional: un estudio con adolescentes valencianos*. Trabajo de Investigación. Universidad de Valencia. Dir.: Gonzalo Musitu.
- Martínez, B. (2008). *Ajuste escolar, Rechazo y Violencia en Adolescentes*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Martínez, J. & Fuertes, A. (1999). Importancia del clima familiar y la experiencia de pareja en las relaciones de amistad adolescentes. *Revista de psicología social*, 14(2-3), 235-250.
- Martínez, R. A. (1996). *Familia y Educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- McCubbin, H., Patterson, J. & Lavee, Y. (1983). *One thousand army families: Strengths, coping and supports*. St Paul, Minnesota: University of Minnesota Press.
- McCubbin, H. & Thompson, A. (1987). *Family stress theory and assessment: the TDouble ABCX Model of Family Adjustment and Adaptation*. En H. McCubbin y Thompson (Eds.) *Family assessment for research and practice*. Madison: University of Wisconsin, Madison.

- Megías, E., Elzo, J., Rodríguez San Julián, E., Navarro, J., Megías Quirós, I. & Méndez, S. (2002). *Hijos y padres: Comunicación y conflictos*. Madrid: FAD.
- Ministerio de Educación (2010). *Plan de Acción 2010-2011*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Sanidad y Consumo (2007). *Marco Estratégico para la mejora de la Atención Primaria en España: 2007-2012. Proyecto AP-21*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo, Centro de Publicaciones.
- Minuchin, S. (1974). *Families & Family Therapy*. Estados Unidos de América: Harvard University Press.
- Molpeceres, M. A. (1991). *Sistemas de valores, estilos de socialización y colectivismo familiar*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. Universitat de València.
- Molpeceres, M. A., Llinares, L. & Bernard J. C. (1999). La percepción de las figuras de autoridad formales e informales y la inclinación a la conducta delictiva en la adolescencia: Un análisis preliminar de sus relaciones. *Intervención Psicosocial*, 8, 349-367.
- Molpeceres, M. A., Musitu, G. & Lila, M. S. (1994). La socialización del sistema de valores en el ámbito familiar. En G. Musitu y P. Allatt (eds.): *Psicosociología de la Familia* (pp. 121-146). Valencia: Albatros.
- Molpeceres, M. A., Lucas, A. & Pons, D. (2000). Experiencia escolar y orientación hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 15, 87-105.
- Monbourquette, J. (2008). *Autoestima y cuidado del alma*. 4ta. Edición. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Moncher, F. J. & Miller, G. E. (1999). Nondelinquent youths' stealing behavior and their perceptions of parents, school, and peers. *Adolescence*, 34, 577-591.
- Monroy, A. (2002). *Familia, sexualidad y adolescencia*. En Salud y sexualidad en la adolescencia y juventud. Mexico: Editorial Pax México.
- Montano, T. (2009, agosto 15). "Bullying": guerra, entre mujeres. *Periódico El Universal*.
- Montoro, R. (2004). La familia en su evolución hacia el siglo XXI. *II Congreso La Familia en la Sociedad del Siglo XXI*. Madrid.
- Morán, R., (2004). *Educandos con desórdenes emocionales y conductuales*. Estados Unidos: Universidad de Puerto Rico.
- Moreno, F. (1999). La violencia en la pareja. *Revista Panamericana Salud Pública*, 5, 2545-258.
- Morgan, D. (1997). Focus groups as qualitative research (2nd. ed.). *Qualitative research Methods series*. 16, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Murray, C. & Thompson, F. (1985). The representation of authority: An adolescent viewpoint. *Journal of Adolescence*, 8, 217-229.
- Musitu, G. (2002). Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela: El rol de la familia. *Aula abierta*, 79, 109-138.
- Musitu, G. & Cava, M. J. (2002). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 11, 1-14.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. & Cava, M. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G. & Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G. & García, F. (2001). *ESPA29. Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia*. Madrid: TEA.
- Musitu, G. & García, J. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16(2), 288-293.
- Musitu, G. & Gutiérrez, M. (1985). *Disciplina familiar, rendimiento académico y autoestima*. Madrid: Boletín AEOEP.

- Musitu, G. & Herrero, J. (1994). *La familia: Formas y funciones*. En G. Musitu y P. Allatt (eds.): *Psicosociología de la Familia* (pp. 17-46). Valencia: Albatros.
- Musitu, G. & Lila, M. S. (1993). Estilos de socialización familiar y formas familiares. *Intervención Psicosocial*, 6, 77-88.
- Musitu, G. & Molperceres, M. (1992). Estilos de socialización familiar: familismo y valores. *Infancia y Sociedad*, 16, 67-101.
- Musitu, G., Román, J. M. & Gracia, E. (1988). *Familia y educación: Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Musitu, G.; Román, J. M. & Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Books.
- Mynard, H. & Joseph, S. (1997). Bully/Victim problema and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 years-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67 (1), 51-54.
- Nardone, G., Giannotti, E. & Rocchi, R. (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder.
- Natera, G., Orford, J., Copello, A., Mora, J., Tiburcio, M. & Velleman, R., (2003). La cohesión y el conflicto en familias que enfrentan el consumo de alcohol y otras drogas una comparación transcultural México-Gran Bretaña. *Acta Colombiana de Psicología*, 9, 7-16-03.
- Notó, C. & Dolors, M. (2002). La relación de los centros de secundaria con las familias. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 34-37.
- Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía (2010). Informe anual 2009/2010. Consejería de Educación. Dirección General de Participación e Innovación Educativa. Junta de Andalucía.
- Oliva, A. & Palacios, J. (1998). Familia y escuela: padres y profesores. En M. J. Rodrigo & J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 333-349). Madrid: Alianza Editorial.
- Olson, D.H. (1991). Commentary: Three-dimensional (3-D) circumplex model and revised scoring of FACES III. *Family Process*, 30, 74-79.
- Olson, D.H., McCubbin, H. & Barnes, H. (1983). *Families what makes them work*. Beverly Hills: Sage.
- Olson, D. H., Sprenkle, D. & Russell, C. (1979). Circumplex model of marital and family systems I: Cohesion and adaptability dimensions, family types and clinical applications. *Family Process*, 18, 3-28.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. 2da. Edición. Madrid: Ediciones Morata.
- O'Moore, A.M. (1997). What do teachers need to know? En M. Elliot (Ed.), *Bullying: A practical guide to coping for schools* (pp. 151-166). Londres: Pitman/Kidscape.
- Organización Iberoamericana de la Juventud (2007). *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias*. Buenos Aires.
- Organización Mundial de la Salud (1997) *Actividades a favor de la salud de los adolescentes*.
- Ortega, R. (1999). *La convivencia escolar; qué es y cómo abordarla*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia. En: Esperanza, J. (2001). *La convivencia escolar: un problema actual*. Madrid: Federación de Enseñanza de CC.OO.
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Ortega, R., Mora, J. & Mora-Merchán, J. (1995). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Proyecto Sevilla anti-violencia escolar*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Ortega, R., Sánchez, V. & Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema*, 14 (Supl.), 37-49.
- Ortiz-Tallo, M., Fierro, A., Blanca, M., Cardenal, V. & Sánchez, L. (2006). Factores de personalidad y delitos violentos. *Psicothema*, 18(3), 459-464.
- Osborne, E. (1996). El niño, la familia y la escuela: una perspectiva interaccional. En E. Dowling y E. Osborne (compiladoras), *Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles*. (pp. 67-81) Barcelona: Paidós.
- Otero-López, J. M. (2001). Consumo de drogas y comportamientos delictivos en la adolescencia. En C. Saldaña (Dir.), *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente* (pp.179-212). Madrid: Pirámide.
- Ovejero, A. (2002). Cultura de la pobreza: violencia, inmigración y fracaso escolar en la actual sociedad global. *Aula Abierta*, 79, 71-84.
- Ovejero, A. (2003). Importancia de las dimensiones psicosociológicas en el ámbito educativo. En S. Yubero, E. Larrañaga & J. Morales (Coords.) *La sociedad educadora* (pp. 17-32). Albacete: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes & M.J. Ortiz (comps), *Desarrollo afectivo y social*, (pp. 267-284). Madrid: Pirámide.
- Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2001). *Desarrollo Humano*. 8va. Edición. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill
- Parea, R. (2004). *Educación para la salud. Reto de nuestro tiempo*. España: Ediciones Díaz de Santos, S. A.
- Paterna, C., Martínez, M. C. & Vera, J. J. (2003). *Psicología social*. Madrid: Pirámide.
- Paulson, S. E., Marchant, G. J. & Rothlisberg, B. A. (1998). Early adolescents' perceptions of patterns of parenting, teaching, and school atmosphere: Implications for achievement. *Journal of Early Adolescence*, 18, 5-26.
- Pedroza, H. & Dicoveryi, L. (2007). *Sistema de análisis estadístico con SPSS*. Managua: IICA, INTA.
- Peiró, S. (2008). *Multiculturalidad escolar y convivencia educativa*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Peña, D. (2002). *Análisis de datos multivariante*. España: McGraw Hill.
- Piaget, J. (1990). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- Pinto, V. (1996). La escuela como contexto de enseñanza-aprendizaje. En R. A. Clemente y C. Hernández, *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (pp. 221-230). Málaga: Aljibe.
- Poy S., L. (2010, febrero 10). Víctimas del cyberbullying, niños y adolescentes "podrían suicidarse". *Periódico La Jornada*. p. 38.
- Prada, C. (2003). *Relaciones de poder entre las instituciones. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Madrid: Dykinson.
- Prats, J. (2005). *El sistema educativo español* (pp. 177-228). En: Prats, J., Raventós, F., Gasòliba, E., Cowen, R., Cremers, B., Gauthier, P., Schulte, B., Standaert, R. (2005). *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?*. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- Prieto, M., Carrillo, J. & Jiménez, J. (2005). La violencia escolar un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1027-1045.

- Pujal, M. (2004). Capítulo II. La identidad (el self). En: Ibáñez, T., Botella, M., Domènech, M., Feliu, J., Martínez, L., Pallí, C., Pujal M., Tirado, F. (2004). *Introducción a la Psicología Social*. Barcelona: Editorial UOC.
- Quilodrán, J. (2000). Atisbos de cambios en la formación de las parejas conyugales a fines del milenio. *Papeles de Población*, 25, 9-33.
- Quilodrán, J. (2003). La familia, referentes en transición. *Papeles de Población*, 37.
- Ramos, M. (2008). *Violencia y victimización en adolescentes escolares*. Tesis Doctoral. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.
- Ravelo, P. (2005). La costumbre de matar: Proliferación de la violencia en Ciudad Juárez, Chihuahua, México. *Revista Nueva Antropología*, XX(065), 149-166.
- Redding, S. (1991). Alliance for achievement: An action plan for educators and parents. *International Journal of Educational Research*, 15, 147-162.
- Ribes, C. (2002). Dos contextos educativos: familias y profesionales. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 24-28.
- Rigby, K. & Slee, P. (1992). Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of School Psychology*, 131, 615-627.
- Rigby, K., Schofield, P. & Slee, P. T. (1987). The similarity of attitudes towards personal and impersonal types of authority among adolescent schoolchildren. *Journal of Adolescence*, 10, 241-253.
- Rodríguez G., R. (2001). Educación, desarrollo y democracia en América Latina. *Revista Perfiles Educativos*, 94, 6-42.
- Rodríguez R., M. (2003). Necesidad de creación de unidades de adolescencia. *Anales de Pediatría*; 58(Suplemento. 2), 104-106.
- Rodríguez, N. & García, P. (2009). Validez diferencia en la evaluación del constructo frustración. *Revista Española de Investigación Criminológica*. 5(7).
- Rodríguez-Marín, J. (1995). *Psicología Social de la Salud*. Madrid: Síntesis.
- Rojas, O., L., (2008). *Paternidad y vida familiar en la ciudad de México. Un estudio del desempeño masculino en los procesos reproductivos y en la vida doméstica*. México: El Colegio de México, A. C.
- Román, J. A., (2010, mayo 14). Acoso y violencia entre alumnos, fenómeno creciente, acepta la SEP. *Periódico La Jornada*, p. 42.
- Romero, M. (2006). ¿Existe una Nueva Familia más Democrática y Una Nueva Paternidad?. En: *El cambio social en España. Visiones y retos del futuro*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces, Consejería de la Presidencia, Junta de Andalucía.
- Romito, P., Crisma, M. & Saurel-Cubizolles M. (2003). Adult outcomes in women who experienced parental violence during childhood. *Child Abuse Negl*, 27(10), 1127-44.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60, 141-156.
- Rubini, M. & Pamonari, A. (1995). Orientamenti verso le autorità formali e partecipazione politica degli adolescenti. *Giornale Italiano di Psicologia*, 10, 757-775.
- Rubini, M. & Pamonari, A. (1998). The effect of school maladjustment and of membership of adolescent peer-groups on the orientation to the institutional system. *Comunicación presentada a la 6th Biennial Conference of the EARA*, Budapest.
- Ruiz, C., Cerezo, F. & Esteban, M. (1998). El aula, marco institucional de socialización, interacción e integración. En F. Cerezo (Ed.), *Conductas agresivas en la edad escolar* (pp. 69-83). Madrid: Pirámide.

- Salanova, M., Grau, R., Martínez, I., Cifre, E., Llorens, S. & García-Renedo, M. (2004). *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia*. España: Universitat Jaume.
- Samdal, O. (1998). The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviors and subjective well-being. University of Bergen Norway.
- Sánchez, A. & Mosquera, M. (2011). Violencia: de la psicología a la biología. *Revista Psicología.com*, 15. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10401/2837>
- Sandoval, D. (1984). *El mexicano: Psicodinámica de sus relaciones familiares*. México: Villicaña.
- Sanmartín, J. (2010). Concepto y tipos de violencia. En: Sanmartín, J., Gutiérrez, R., Martínez J., Vera J. (2010). *Reflexiones sobre la violencia*. México: Siglo XXI: Centro Reina Sofía.
- Sarramona, J. (2008). *Teoría de la Educación*. 2da. Edición. Barcelona: Ariel Educación.
- Saucedo, C. (2005). Los alumnos de la tarde son los pereros. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 641-668.
- Scales, P. C. & Gibbons, J. L. (1996). Extended family members and unrelated adults in the lives of young adolescents: a research agenda. *Journal of Early adolescence*, 16, 365-389. En: Jiménez, T. (2006). *Familia y problemas de desajuste en la adolescencia: el papel mediador de los recursos psicosociales*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Schmukler, B. (1996). La socialización de los niños y las relaciones de género en la familia. En: Figueroa (coord.). *Elementos éticos para el análisis de la reproducción*. México: Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM.
- Schwartz, S. & Pollishuke, M. (1995). *Aprendizaje activo*. Madrid: Narcea.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Consulta Nacional sobre la Reforma Integral de la Educación Secundaria. Informe General*. México, D.F.
- Secretaría de Educación Pública (2007). *Foro Estatal de Consulta. Programa Nacional de Educación*. Recuperado de: http://upepe.sep.gob.mx/cont_portada/pdf_foros/sinaloa.pdf.
- Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación, Secretaría de Educación Pública 2007-2012*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad*. Recuperaodo de: <http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/RO/ROPEC2010.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Reglas de Operación del Programa Escuela Segura*. Recuperado de: http://basica.sep.gob.mx/escuelassegura/pdf/reglasdeoperacion/Reglas_de_Operacion_2010_PES.pdf
- Selman, R. (1981). The development of interpersonal competence: the role of understanding in conduct. *Developmental review*, 1, 401-422.
- Serna, C. & Larrañaga, E. (2007). *La violencia en las relaciones entre iguales como obstáculo para el éxito escolar*. En: Convivir con la violencia. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Serrano, G., El-Astal, S. & Faro, F. (2004). La adolescencia en España, Palestina y Portugal: un análisis comparado. *Psicothema*, 16(3), 468-475.
- Servín, M. & Cruz, A. (2010, mayo 28). Violencia contra jóvenes. *Periódico La Jornada*, p. 3.
- Shure & Spivack (1988). "Interpersonal Cognitive Problem-Solving". En Price, R., Cowen, E., Lorion, R., Ramos-McKay (Eds), *Fourteen Ounces of Prevention: A casebook for practitioner* (pp. 69-82). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sindic de Greuges de Valencia (2007). *La Escuela: Espacio de Convivencia y Conflictos*.

- Simón, M. I. (2000). *El concepto de familia: una perspectiva socioconstructivista*. Tesis Doctoral Universidad de La Laguna.
- SISTEMA EDUCATIVO *Nacional de México: 1994* / Secretaría de Educación Pública y Organización de Estados Iberoamericanos; [informe realizado por Germán Álvarez Mendiola. (et. al.)]. México D. F., México, 1994.
- Skolnick, A. (1997). The triple revolution: Social sources of family change. En S. Dreman (Ed.): *The family on the threshold of the 21st century. Trends and Implications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, P. (2007). *Investigación sobre "bullying en los centros educativos": los primeros 25 años*. En: *Convivir con la violencia*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sprague, J. & Walker, H. (2000). Early identification and intervention for youth with antisocial and violent behavior. *Exceptional Children*, 66, 367-379.
- Stattin, H. & Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71, 1072-1085.
- Stein D., Williamson D. E., Bimaher B., Brent D. A., Kaufman J., Dahl R. E., Perel J. M., & Ryan N. D. (2000). Parent-child bonding and family functioning in depressed children and children at high risk and low risk for future depression. *J Am Acad Child Adolesc Psychology*, 18, 527-547.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. & Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 419-428.
- Suckling, A. & Temple, C. (2006). *Herramientas contra el acoso escolar: un enfoque integral*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sullivan, K., Cleary, M. & Sullivan, G. (2003). *Bullying in Secondary Schools*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Taylor, S.E., & Brown, J.D. (1994). Positive illusions and well-being revisited: Separating fact from fiction. *Psychological Bulletin*, 116, 21-27.
- Thompson R, Bonomi A, Anderson M, Reid R, DimerJ, Carrell D, et al. (2006) Intimate Partner violence. Prevalence, types, and chronicity in adult women. *Am J Prev Med* 2006, 30(6), 447-57.
- Thornberry, T. P. (1996). Empirical support for interactional theory: A review of the literature. In J. D. Hawkins (Ed.) *Delinquency and crime: Current theories* (pp. 198-235). New York: Cambridge University Press.
- Tirado, S., F. (2004). Presentación pp. 13 -51. En: Ibáñez, T., Botella, M., Domènech, M., Feliu, J., Martínez, L., Pallí, C., Pujal M. & Tirado, F. (2004). *Introducción a la Psicología Social*. Barcelona: Editorial UOC.
- Torres, M. (2005). *La violencia en casa*. México: Paidós.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M., Sánchez, A. & Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93.
- Trickett, E. J., Leone, P. E., Fink, C. M. & Braaten, S.L. (1993). The perceived environment of special education classrooms for adolescents: A revision of the classroom environment scale. *Exceptional children*, 59, 441-420.

- Trolley, B. & Hanel, C. (2010). *Cyberkids, cyberbullying, cyberbalance*. United State of America: Corwin.
- Urías, K. (2009). *Comunicación parental, violencia e identidad en adolescentes mexicanos*. Investigación Máster. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Valdez, I. (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara. Informe de estudio*. México: Colección Salud Materno Infantil.
- Valiño, A. (2006). Políticas públicas de apoyo a la función educadora de la familia. En: *Educación y Familia: La educación familiar en un mundo en cambio*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Vallejo, C., Osorno, M. & Mazadiego, I. (2008). Estilos parentales y sintomatología depresiva en una muestra de adolescentes veracruzanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13(1), 91-105.
- Vázquez, R., Villanueva, M., Alfredo, E., Rico, F., Herrera, A. & Azucena, M. (2005). La comunicación de la Preparatoria 2 de la Universidad de Guadalajara. Actitudes de sus miembros respecto de la violencia y no violencia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1047-1070.
- Velasco, L. (2002). *Desarrollo biopsicosocial del adolescente: tareas, metas y logros* (pp. 11-25). En: Monroy, A., (2002). *Salud y sexualidad en la adolescencia y juventud*. México: Editorial Pax.
- Velasco, M. (2002). *Cambios puberales en el varón y en la mujer* (pp. 6-10). En: Monroy, A., (2002). *Salud y sexualidad en la adolescencia y juventud*. México: Editorial Pax.
- Vergara, A. & Balluerka, N. (2000). Metodología en la investigación transcultural: perspectivas actuales. *Psicothema*, 12(Supl. 2), 557-562.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Vilera G., A. (2005). La labor educativa en la sociedad del siglo XXI. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 10, 133-158.
- Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e familia. Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola superior de Educação João de Deus.
- Walby, S. & Allen, J. (2004). Domestic violence, sexual assault and stalking: findings from the British Crime Survey. *Home Office Research Study*, 276, London.
- Wiersma, W. & Jurs, S. G. (2008). *Research methods in education: An introduction* (9a Ed.). Belmont, CA, EE. UU: F. E. Peacock. En: Hernandez, R., Fernández-Collado, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Worsley, P. (1977). *Introducing sociology*. Harmondsworth: Penguin.
- Zacarés, J., Iborra, A., Tomás, J. & Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de psicología*, 25(2), 316-329.

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología Social



ANEXO I

Ubicación de centros escolares

Karla María Urías Aguirre
*La Violencia Escolar desde una Perspectiva Intercultural:
los casos de México y España*
TESIS DOCTORAL



Contenido

Muestra 1

(Estado de Sinaloa, México)	3
Escuela Secundaria Prof. Reynaldo Patrón Ortega	3
Escuela Secundaria Prof. Lamberto Valenzuela Ureta.....	3
Unidad Académica Emiliano Zapata.....	3
Telesecundaria Federalizada No. 36	4
Secundaria Técnica No. 37	4
Telesecundaria Federalizada No. 193.....	4

Muestra 2

(Comunidad Autónoma de Andalucía, España).....	5
E. S. María Galiana	5
E. S. Ramón Carande	5
E. S. Averroes	5
E. S. Antonio de Ulloa	6

Muestra 1

(Estado de Sinaloa, México)

Escuela Secundaria Prof. Reynaldo Patrón Ortega

Código del centro: 25EES0075O, Turno matutino.

Dirección postal: Obregón y Tabachin, Colonia Tierra Blanca

Localidad: Culiacán Rosales (Culiacán, Sinaloa, México)

Oferta educativa: Secundaria General (1°, 2° y 3°)

Horario de clases: de 7:00 a 13:00 horas de lunes a viernes

Escuela Secundaria Prof. Lamberto Valenzuela Ureta

Código del centro: 25EES0047S, Turno vespertino.

Dirección postal: Obregón y Tabachin, Colonia Tierra Blanca

Localidad: Culiacán Rosales (Culiacán, Sinaloa, México)

Oferta educativa: Secundaria General (1°, 2° y 3°)

Horario de clases: de 13:30 a 19:30 horas de lunes a viernes

Unidad Académica Emiliano Zapata

Código del centro: 25UBH0009D

Dirección postal: Josefa Ortiz De Domínguez s/n, Ciudad Universitaria

Localidad: Culiacán, Rosales (Culiacán, Sinaloa, México)

Oferta educativa: Bachillerato (1°, 2° y 3°)

Horario de clases: turnos matutino, vespertino y nocturno

Telesecundaria Federalizada No. 36

Código del centro: 25DTV0036T

Dirección postal: domicilio conocido

Localidad: Tehueco (El Fuerte, Sinaloa, México)

Oferta educativa: Telesecundaria (1°, 2° y 3°)

Horario de clases: Matutino

Secundaria Técnica No. 37

Código del centro: 25DST0037E

Dirección postal: domicilio conocido

Localidad: Tesila (El Fuerte, Sinaloa, México)

Oferta educativa: Secundaria Técnica (1°, 2° y 3°)

Horario de clases: Matutino

Telesecundaria Federalizada No. 193

Código del centro: 25DTV0193J

Dirección postal: domicilio conocido

Localidad: Sibajahui (El Fuerte, Sinaloa, México)

Oferta educativa: Telesecundaria (1°, 2° y 3°)

Horario de clases: Turno matutino

Muestra 2

(Comunidad Autónoma de Andalucía, España)

E. S. María Galiana

Código del centro: 41001513

Dirección postal: Avda. Portimao s/n

Localidad: Montequinto – Dos Hermanas (Sevilla, España)

Oferta educativa: de 1º a 4º de E. S. O. y PCPI de auxiliar de Informática.

Horario de clases: de 8:25 a 14:30 horas de lunes a viernes.

E. S. Ramón Carande

Código del centro: 41009044

Dirección postal: Calle Alfonso Lasso de la Vega No. 4

Localidad: Sevilla, España

Oferta educativa: de 1º a 4º de E. S. O. y 1º Y 2º de Bachillerato

Horario de clases: de 8:30 a 15:00 horas de lunes a viernes.

E. S. Averroes

Código del centro: 14002984

Dirección postal: Calle Motril s/n

Localidad: Córdoba, España

Oferta educativa: de 1º a 4º de E. S. O. y 1º Y 2º de Bachillerato

Horario de clases: de 8:30 a 15:00 horas de lunes a viernes.

Código del centro: 41701377

Dirección postal: Avenida de la Ermita s/n

Localidad: La Rinconada (Sevilla, España)

Oferta educativa: de 1º a 4º de E. S. O. y 1º Y 2º de Bachillerato

Horario de clases: de 8:00 a 14:30 horas de lunes a viernes

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología Social

ANEXO II

Instrumentos México



Karla María Urías Aguirre
*La Violencia Escolar desde una Perspectiva Intercultural:
los casos de México y España*
TESIS DOCTORAL



Tabla de contenido

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS	3
ESCALA DE AUTOESTIMA	4
ESCALA DE ÍNDICE GENERAL DE EMPATÍA	5
ESCALA DE SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA	6
ESCALA DE COMUNICACIÓN PADRES/HIJOS(AS)	7
ESCALA DE CLIMA SOCIAL FAMILIAR	8
ESCALA DE CLIMA SOCIAL EN EL AULA	9
ESCALA DE IDENTIFICACIÓN GRUPAL	10
ESCALA DE APOYO SOCIAL COMUNITARIO	11
ESCALA DE ACTITUD HACIA LA AUTORIDAD INSTITUCIONAL.....	12
ESCALA DE CONDUCTA VIOLENTA EN LA ESCUELA	13
ESCALA DE VICTIMIZACIÓN ESCOLAR	15
ESCALA DE CYBERBULLYING	16

POR FAVOR, LEE ESTO CON ATENCIÓN

Te pedimos que en este cuadernillo nos respondas a algunas preguntas sobre tu vida en tu escuela, en la familia y, en general, cómo te sientes con lo que te rodea. **TODA LA INFORMACIÓN ES ANÓNIMA**, ya que no te pedimos que nos des tu nombre. **Ni tus profesores ni tu familia van a saber lo que has contestado.** Lo que nos interesa saber es cómo piensan y cómo viven los muchachos y muchachas de tu edad.

Por eso, es **MUY IMPORTANTE** que contestes con sinceridad a todas las preguntas, ya que ello nos permitirá conocer mejor cómo sientes y piensas para poder ayudar a otros jóvenes como tú. **RECUERDA QUE NO ES UN EXAMEN**, así que no hay respuestas correctas ni incorrectas. Tan sólo queremos saber tu opinión.



Además, mientras
contestas este cuadernillo
¡contarás con nuestra ayuda

ESCUELA: _____

GRADO: _____

(Rodea con un círculo el 1 o el 2)

SOY UN HOMBRE 1

SOY UNA MUJER 2

EDAD: _____

NÚMERO DE HERMANOS (CONTANDOTE A TI) _____

POSICIÓN QUE OCUPAS ENTRE TUS HERMANOS _____ (si eres hijo único pon 0)

NIVEL DE ESTUDIOS DE TUS PADRES

	MAMÁ	PAPÁ
No lo sé	1	1
No tiene estudios	2	2
Estudios de primaria	3	3
Estudios de secundaria	4	4
Estudio de preparatoria o bachiller	5	5
Estudios superiores (estudió en la universidad)	6	6

¿CON QUIEN VIVES?

- Con mi papá y con mi mamá _____ 1
- Sólo con mi mamá _____ 2
- Sólo con mi papá _____ 3
- Con mi mamá unas temporadas y con mi papá otras _____ 4
- Con otros familiares _____ 5
- Con personas que no son mis familiares _____ 6



¿TRABAJAN TUS PADRES FUERA DE CASA?

	MAMÁ	PAPÁ
No, no trabaja	1	1
Sí, trabaja	2	2

En primer lugar, vas a encontrar una lista de frases que describen formas de ser y de comportarse.

Piensa en qué medida estas de acuerdo con estas frases.

Tomemos como ejemplo la frase *hago bien los trabajos escolares*, si estás “muy en desacuerdo” con esta frase marca el 1, si por el contrario estás “muy de acuerdo” marca el 4.

No existen respuestas buenas o malas, lo importante es que reflejen tu opinión personal.



¡Recuerda!:

Muy en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	De acuerdo 3	Muy de acuerdo 4
---------------------------	--------------------	-----------------	------------------------

1. Siento que soy una persona digna de cariño, al menos en igual medida que los demás._____ 1 2 3 4
2. Creo que tengo numerosas cualidades positivas._____ 1 2 3 4
3. En general, tiendo a pensar que soy un fracaso._____ 1 2 3 4
4. Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente._____ 1 2 3 4
5. Creo que no tengo motivos para estar orgulloso/a de mí mismo/a._____ 1 2 3 4
6. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a._____ 1 2 3 4
7. En general estoy satisfecho/a conmigo mismo/a._____ 1 2 3 4
8. Desearía sentir más respeto por mí mismo/a._____ 1 2 3 4
9. A veces me siento realmente inútil._____ 1 2 3 4
10. A veces pienso que no sirvo para nada._____ 1 2 3 4
11. Hago bien los trabajos escolares._____ 1 2 3 4
12. Consigo fácilmente amigos/as._____ 1 2 3 4
13. Mis profesores me consideran un buen trabajador/a._____ 1 2 3 4
14. Soy una persona amigable._____ 1 2 3 4
15. Trabajo mucho en clase._____ 1 2 3 4
16. Es difícil para mí hacer amigos/as._____ 1 2 3 4
17. Mis profesores/as me estiman._____ 1 2 3 4
18. Soy un muchacho alegre._____ 1 2 3 4
19. Soy un buen estudiante._____ 1 2 3 4
20. Me cuesta hablar con desconocidos._____ 1 2 3 4
21. Mis profesores/as me consideran inteligente y trabajador/a._____ 1 2 3 4
22. Tengo muchos amigos/as._____ 1 2 3 4



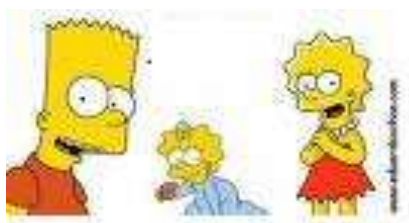
Ahora vas a ver unas frases que reflejan **cómo sienten y actúan las personas**. Se trata de que nos digas en qué grado sueles pensar, sentir o actuar de este modo.

Por ejemplo: *Lloro cuando veo la televisión.* Si siempre lloras cuando ves la televisión, marca el 1. Si nunca lloras cuando ves la televisión, marca el 4. Así te lo indicamos en el cartel que está leyendo Lisa.



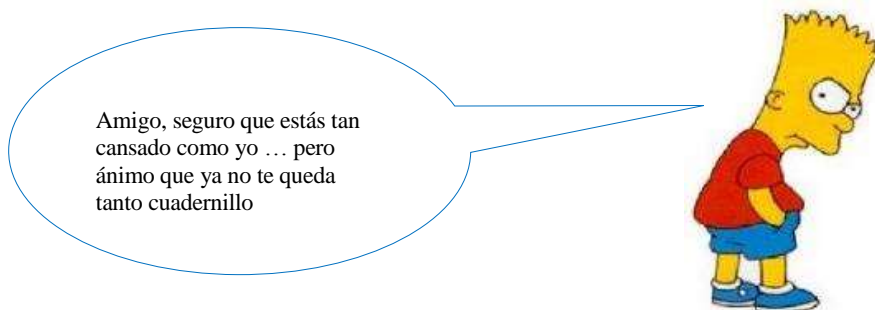
Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4

1. Me siento triste al ver a una muchacha que no encuentra a nadie con quien divertirse. _____ 1 2 3 4
2. La gente que se besa y abraza en público hace el ridículo. _____ 1 2 3 4
3. Pienso que los muchachos que lloran de felicidad son tontos. _____ 1 2 3 4
4. Me gusta mucho ver a la gente cuando abre los regalos, incluso cuando yo no tengo ninguno. _____ 1 2 3 4
5. Me dan ganas de llorar cuando veo a un chico llorando. _____ 1 2 3 4
6. Me siento mal cuando veo que se hace daño a una chica. _____ 1 2 3 4
7. Cuando alguien se está riendo, yo me río también aunque no sepa por qué. _____ 1 2 3 4
8. Lloro cuando veo la televisión. _____ 1 2 3 4
9. Pienso que las muchachas que lloran de felicidad son tontas. _____ 1 2 3 4
10. Cuando las personas se disgustan, no las entiendo. _____ 1 2 3 4
11. Me siento mal cuando veo que se hace daño a un animal. _____ 1 2 3 4
12. Me siento triste al ver a un muchacho que no encuentra a nadie con quien divertirse. _____ 1 2 3 4
13. Algunas canciones me ponen tan triste que me dan ganas de llorar. _____ 1 2 3 4
14. Me siento mal cuando veo que se hace daño a un muchacho. _____ 1 2 3 4
15. La gente llora cuando no tiene motivos para sentirse mal. _____ 1 2 3 4
16. Es absurdo tratar a los animales como si tuvieran sentimientos igual que las personas. _____ 1 2 3 4
17. Me enfado cuando veo un compañero/a de clase que finge necesitar la ayuda del profesor/a todo el tiempo. _____ 1 2 3 4
18. Los muchachos/as que no tienen amigos/as es porque no quieren tenerlos ni les hacen falta. _____ 1 2 3 4
19. Ver a una muchacha llorando me dan ganas de llorar. _____ 1 2 3 4
20. Pienso que es ridículo que algunas personas lloren durante una película triste o mientras leen un libro triste. _____ 1 2 3 4
21. Soy capaz de comerme todas mis chucherías incluso cuando veo a alguien que me mira y que desea que le invite. _____ 1 2 3 4
22. Me disgusto cuando veo a un compañero/a de clase castigado por no obedecer las normas escolares. _____ 1 2 3 4



En esta página encontrarás preguntas sobre **tus pensamientos durante EL ÚLTIMO MES**. Lo más adecuado es responder sin pensar demasiado, teniendo en cuenta los siguientes cuatro números que aparecen en la tabla.

Nunca 1	Pocas veces 2	Muchas veces 3	Siempre 4
------------	------------------	-------------------	--------------



1. Sentía como si no pudiera quitarme de encima la tristeza, ni siquiera con la ayuda de mi familia o amigos. _____ 1 2 3 4
2. Me costaba concentrarme en lo que estaba haciendo. _____ 1 2 3 4
3. Me sentí deprimido. _____ 1 2 3 4
4. Me parecía que todo lo que hacía era una esfuerzo. _____ 1 2 3 4
5. No dormí bien. _____ 1 2 3 4
6. Disfruté de la vida. _____ 1 2 3 4
7. Me sentí triste. _____ 1 2 3 4
8. He sentido que era incapaz de controlar las cosas más importantes de mi vida. ____ 1 2 3 4
9. Me he sentido confiado en mi capacidad para solucionar problemas personales. _ 1 2 3 4
10. He sentido que las cosas seguían su ritmo. _____ 1 2 3 4
11. He sentido que las dificultades se amontonaban sin poder solucionarlas. _____ 1 2 3 4



Ahora vas a ver unas frases que describen la relación con TU madre y con TU padre.

Piensa en qué medida estas frases responden a tu verdadera situación con ellos.

¡¡Recuerda que no existen respuestas buenas o malas, lo importante es que reflejen tu opinión personal!!
Te recomiendo que empieces por MI MADRE. Cuando acabes, pasa a MI PADRE.



1 Nunca	2 Pocas veces	3 Algunas veces	4 Muchas veces	5 Siempre
------------	------------------	--------------------	-------------------	--------------

	MI MADRE					MI PADRE				
1. Puedo hablarle acerca de lo que pienso sin sentirme mal o incómodo/a.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Suelo creerme lo que me dice.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Me presta atención cuando le hablo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. No me atrevo a pedirle lo que deseo o quiero.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Me dice cosas que me hacen daño.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Puede saber cómo me siento sin preguntármelo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Nos llevamos bien.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Si tuviese problemas podría contárselos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Le demuestro con facilidad afecto.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. Cuando estoy enfadado/a, generalmente no le hablo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. Tengo mucho cuidado con lo que le digo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. Le digo cosas que le hacen daño.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. Cuando le hago preguntas, me responde con sinceridad.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14. Intenta comprender mi punto de vista.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. Hay temas de los que prefiero no hablarle.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. Pienso que es fácil hablarle de los problemas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17. Puedo expresarle mis verdaderos sentimientos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18. Cuando hablamos me pongo de mal genio.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19. Intenta ofenderme cuando se enfada conmigo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20. No creo que pueda decirle cómo me siento realmente en determinadas situaciones.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

¿En quienes estabas pensando cuando respondías?:

Marca sólo una respuesta con una X:

- ☐ Mi propia madre
☐ Mi madrastra
☐ Otra mujer que cuida de mí

Marca sólo una respuesta con una X:

- ☐ Mi propio padre
☐ Mi padrastro
☐ Otro hombre que cuida de mí



Ahora vas a leer algunas frases que describen **situaciones que pueden ocurrir en la familia**.

Piensa si estas frases describen o no a tu familia y rodea con un círculo la V (VERDADERO) si la frase refleja lo que sucede en tu familia o la F (FALSO) si la frase no refleja lo que sucede en tu familia.

Por ejemplo: *En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros.*

Si crees que esto ocurre mucho en tu familia y que, por tanto, la frase es verdadera siempre o casi siempre, señala la opción V. Si crees que esto no pasa en tu familia, marca la F.

Si es verdadera para unos miembros de la familia pero no para otros, marca la respuesta que corresponda a la mayoría.

¡Recuerda que no existen respuestas correctas e incorrectas, sino que lo importante es conocer tu opinión!



- | | | |
|--|---|---|
| 1. En mi familia nos apoyamos y ayudamos realmente unos a otros. | V | F |
| 2. Los miembros de la familia guardan, a menudo, sus sentimientos para sí mismos. | V | F |
| 3. En nuestra familia peleamos mucho. | V | F |
| 4. Muchas veces da la impresión de que en casa sólo estamos “pasando el rato”. | V | F |
| 5. En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos. | V | F |
| 6. En mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestros enfados. | V | F |
| 7. Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa. | V | F |
| 8. En mi familia es difícil “desahogarse” sin molestar a todo el mundo. | V | F |
| 9. En mi familia a veces nos enfadamos tanto que golpeamos o rompemos algo. | V | F |
| 10. En mi familia hay un fuerte sentimiento de unión. | V | F |
| 11. En mi casa comentamos nuestros problemas personales. | V | F |
| 12. Los miembros de mi familia casi nunca mostramos nuestros enfados. | V | F |
| 13. Cuando hay que hacer algo en casa es raro que se ofrezca alguien como voluntario. | V | F |
| 14. En casa, si a alguien se le ocurre de momento hacer algo, lo hace sin pensarlo más. | V | F |
| 15. Las personas de nuestra familia nos criticamos frecuentemente unas a otras. | V | F |
| 16. Las personas de mi familia nos apoyamos de verdad unas a otras. | V | F |
| 17. En mi casa cuando uno se queja siempre hay otro que se siente afectado. | V | F |
| 18. En mi familia a veces nos peleamos a golpes. | V | F |
| 19. En mi familia hay poco espíritu de grupo. | V | F |
| 20. En mi familia los temas de pagos y dinero se tratan abiertamente. | V | F |
| 21. Si en la familia hay desacuerdo, todos nos esforzamos para suavizar las cosas y mantener la paz. | V | F |
| 22. Realmente en mi familia nos llevamos bien unos con otros. | V | F |
| 23. Generalmente tenemos cuidado con lo que nos decimos. | V | F |
| 24. Los miembros de la familia estamos enfrentados unos con otros. | V | F |
| 25. En mi familia se presta mucha atención y tiempo a cada uno de nosotros. | V | F |
| 26. En mi familia expresamos nuestras opiniones de modo frecuente y espontáneo. | V | F |
| 27. En mi familia creemos que no se consigue mucho elevando la voz. | V | F |

En esta página vas a encontrar algunas frases que describen cosas que pueden suceder en tu escuela. Si crees que estas frases describen bien lo que pasa en tu escuela, marca VERDADERO (V). Si crees que las frases no reflejan lo que normalmente pasa en tu escuela, marca FALSO (F).

Por ejemplo: *Los alumnos/as ponen mucho interés en lo que hacen en clase:*

Si crees que esto ocurre en tu escuela siempre o casi siempre, señala la opción V.
Si crees que normalmente no ocurre, marca la F.
 Si consideras que ocurre en la mayoría de las clases pero no en todas, marca la respuesta que corresponda a la mayoría.



1. Los alumnos/as ponen mucho interés en lo que hacen en clase. _____ V F
2. En clase, los alumnos/as llegan a conocerse bien unos a otros. _____ V F
3. Los profesores/as dedican muy poco tiempo a hablar con los demás. _____ V F
4. Los alumnos/as de este grupo están en las nubes. _____ V F
5. Los alumnos/as no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros. _____ V F
6. Los profesores/as muestran interés personal por los alumnos/as. _____ V F
7. A menudo los alumnos/as pasan el tiempo deseando que acabe la clase. _____ V F
8. En este grupo se hacen muchas amistades. _____ V F
9. Los profesores/as parecen amigos más que una autoridad. _____ V F
10. En este grupo casi todos/as ponen realmente atención a lo que dicen los profesores/as. _____ V F
11. En este grupo se forman equipos para realizar proyectos o tareas con facilidad. _____ V F
12. Los profesores/as hacen más de lo que deben para ayudar a los alumnos/as. _____ V F
13. Muy pocos alumnos/as toman parte en las discusiones o actividades de clase. _____ V F
14. En este grupo a los alumnos/as les agrada colaborar en los trabajos. _____ V F
15. A veces, los profesores/as “avergüenzan” al alumno por no saber las respuestas. _____ V F
16. Muchos alumnos/as se distraen en clase haciendo garabatos o pasándose papelitos. _____ V F
17. A los alumnos/as les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus tareas. _____ V F
18. Los profesores/as hablan a los alumnos/as como si se trataran de niños pequeños. _____ V F
19. A veces, los alumnos/as presentan a sus compañeros algunos trabajos que han hecho. _____ V F
20. Si en clase queremos hablar de un tema, los profesores/as buscan tiempo para hacerlo. _____ V F
21. En clase, los alumnos/as no tienen muchas oportunidades de conocerse entre sí. _____ V F
22. En este grupo muchos de los alumnos/as parecen estar medio dormidos. _____ V F
23. En clase, se tarda mucho tiempo en conocer a todos/as por su nombre. _____ V F
24. Los profesores/as quieren saber qué es lo que les interesa saber a los alumnos/as. _____ V F
25. En clase, a veces, los alumnos/as hacen trabajos extra por su cuenta. _____ V F
26. En este grupo hay algunos alumnos/as que no se llevan bien. _____ V F
27. Los profesores/as no confían en los alumnos/as. _____ V F
28. A los alumnos/as realmente les agrada este grupo. _____ V F
29. Algunos compañeros no se llevan bien en clase. _____ V F
30. En clase, los alumnos/as deben tener cuidado con lo que dicen. _____ V F



A continuación vas a encontrar algunas preguntas que están relacionadas con el **grupo de amigos** al que perteneces.

RECUERDA QUE TODA INFORMACIÓN ES CONFIDENCIAL Y ANÓNIMA Y QUE NADA TE COMPROMETE, POR ELLO, TE ROGAMOS QUE SEAS MUY SINCERO.

Piensa en amigos y amigas de tu edad con los que te encuentras frecuentemente y haces cosas en grupo, como por ejemplo, divertirse, trabajar, estudiar, jugar, etc.

1. Ahora indica cuántas personas son en ese grupo: _____ personas.
2. ¿Cuántos muchachos y muchachas forman el grupo? _____ muchachos y _____ muchachas.
3. ¿Cuántas veces se reúnen por semana? _____ veces.
4. ¿En qué lugar/es se encuentran habitualmente?

5. ¿Cuáles son las principales actividades que hacen juntos en este grupo?

6. ¿Cómo definirías este grupo?

A continuación te vas a encontrar con 13 afirmaciones a las que te rogamos que respondas eligiendo un número entre de 0 y 10, en la que 0 significa estar completamente en desacuerdo y 10 completamente de acuerdo. Te pedimos que escribas el número elegido en el recuadro que encontrarás al lado de cada frase.

Por ejemplo, si estás bastante de acuerdo con una de las afirmaciones tu respuesta estará próxima a 10. Y si estás muy en desacuerdo, pero no completamente, tu respuesta estará próxima a 0. No te olvides que tienes 10 posibilidades.

- | | |
|---|--|
| 1. Este grupo es importante para mí. | |
| 2. Me siento parte de este grupo. | |
| 3. Hablo mal de este grupo. | |
| 4. Se burlan de mí cuando digo que soy parte de este grupo. | |
| 5. No me siento libre en este grupo. | |
| 6. Trato de ocultar que pertenezco a este grupo. | |
| 7. Me avergüenzo de pertenecer a este grupo. | |
| 8. Me siento muy unido a este grupo. | |
| 9. Me siento identificado/a con este grupo. | |
| 10. Estoy contento/a de pertenecer a este grupo. | |
| 11. Me veo como una parte importante de este grupo. | |
| 12. Me siento incómodo/a con las personas de este grupo. | |
| 13. No me identifico con algunas personas de este grupo. | |

Finalmente, vas a encontrar una serie de frases sobre **tu colonia**.



Léelas atentamente y contesta según tu opinión teniendo en cuenta que cada número significa lo siguiente:

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4

1. No me gusta mi colonia. _____ 1 2 3 4
2. Me siento muy contento/a en mi colonia. _____ 1 2 3 4
3. En mi colonia me aprecian. _____ 1 2 3 4
4. En mi colonia nadie me conoce. _____ 1 2 3 4
5. Siento la colonia como algo mío. _____ 1 2 3 4
6. Colaboro (solo, con mi familia, con amigos...) en asociaciones o en actividades que se llevan a cabo en mi colonia. _____ 1 2 3 4
7. Suelo participar en las actividades que se organizan en mi comunidad o colonia. _____ 1 2 3 4
8. Participo en grupos deportivos, culturales, religiosos, etc. de mi colonia. _____ 1 2 3 4
9. No participo (solo, con mi familia, con amigos...) en las manifestaciones y demandas que se hacen en mi colonia. _____ 1 2 3 4
10. Si en mi colonia piden voluntarios para hacer alguna actividad, suelo participar (por ejemplo, en la iglesia...). _____ 1 2 3 4
11. No participo en las actividades de ocio y juegos de mi colonia (por ejemplo, en actividades deportivas). _____ 1 2 3 4
12. En mi colonia hay personas que me ayudan a resolver mis problemas. _____ 1 2 3 4
13. En mi colonia nadie me comprende ni me ayuda. _____ 1 2 3 4
14. En mi colonia puedo encontrar personas que me ayudan a sentirme feliz. _____ 1 2 3 4
15. En mi colonia nunca pediría consejo para solucionar mis problemas. _____ 1 2 3 4
16. En mi colonia nadie comparte mis problemas. _____ 1 2 3 4
17. En mi colonia puedo encontrar a alguien que me escuche cuando me siento mal. _____ 1 2 3 4
18. En mi colonia encuentro muchas cosas que me satisfacen. _____ 1 2 3 4
19. En mi colonia puedo animarme y mejorar mi estado de ánimo cuando me siento mal. _____ 1 2 3 4
20. En mi colonia no pediría ayuda a nadie. _____ 1 2 3 4

Además, piensa que en tu colonia hay una serie de centros que están a tu servicio: por ejemplo, los centros de salud, los centros deportivos y culturales, la iglesia, etc. Ahora queremos saber **qué piensas sobre estos servicios**. Por favor, lee las siguientes frases y contesta como has hecho en las anteriores.

21. En estos servicios encontraría ayuda si tuviera problemas personales, familiares, etc. _____ 1 2 3 4
22. Estos servicios no me inspiran confianza. _____ 1 2 3 4
23. Estos servicios son para mí una importante fuente de ayuda. _____ 1 2 3 4
24. Si tuviera problemas personales, económicos, familiares, etc., acudiría a estos servicios. _____ 1 2 3 4

En esta página hay una lista de **opiniones relacionadas con la escuela, los profesores, la ley, la policía...** Por favor, dinos en qué medida estás de acuerdo con estas opiniones.



Recuerda que las opciones para responder son las que están en el recuadro de abajo,
¡Y QUE TODAS TUS RESPUESTAS SON ANÓNIMAS!

	1	2	3	4
acuerdo	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Los profesores son justos a la hora de evaluar._____ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. La policía está para hacer una sociedad mejor para todos._____ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Ir bien en la escuela ayuda a tener éxito en la vida._____ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Es normal saltarse la ley si no se causa daño a nadie._____ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Los profesores tratan igual a todos los estudiantes._____ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Si viera a alguien robar se lo diría a la policía._____ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Estoy de acuerdo con lo que hacen y dicen la mayoría de los profesores._____ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Es normal desobedecer a los profesores si no hay castigos._____ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Da igual saltarse las reglas escolares si después no hay castigos._____ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Si una regla escolar no te gusta, lo mejor es saltársela._____ | 1 | 2 | 3 | 4 |



Ahora vas a encontrar una serie de frases que se refieren a **comportamientos que hace la gente en relación con otras personas**.

Es importante que contestes con sinceridad y sin ningún miedo si alguna vez has participado en estos comportamientos **en los últimos doce meses**.



¡RECUERDA QUE EL CUESTIONARIO ES ANÓNIMO Y NADIE VA A SABER LO QUE HAS RESPONDIDO!

Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4

1. Soy una persona que se pelea con los demás. _____ 1 2 3 4
2. Si alguien me hace daño o me hiere, no dejo que esa persona forme parte de mi grupo de amigos/as. _____ 1 2 3 4
3. Amenazo a otros/as para conseguir lo que quiero. _____ 1 2 3 4
4. Soy una persona que dice a sus amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as. _____ 1 2 3 4
5. Si alguien me enfada o me hace daño, digo a mis amigos que no se relacionen con esa persona. _____ 1 2 3 4
6. Para conseguir lo que quiero digo a mis amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as. _____ 1 2 3 4
7. Soy una persona que pega, da patadas y puñetazos a los demás. _____ 1 2 3 4
8. Cuando alguien me amenaza, yo le amenazo también. _____ 1 2 3 4
9. Pego, doy patadas o puñetazos para conseguir lo que quiero. _____ 1 2 3 4
10. Soy una persona que chismorrea y cuenta rumores de los demás. _____ 1 2 3 4
11. Cuando alguien me hace daño o me hiere, le pego. _____ 1 2 3 4
12. Para conseguir lo que quiero, no dejo que algunas personas formen parte de mi grupo de amigos/as. _____ 1 2 3 4
13. Soy una persona que dice cosas malas y negativas a los demás (insultos). _____ 1 2 3 4
14. Cuando alguien me enfada, le pego, le pateo o le doy puñetazos. _____ 1 2 3 4
15. Para conseguir lo que quiero, desprecio a los demás. _____ 1 2 3 4
16. Soy una persona que trata con indiferencia a los demás o deja de hablar con ellos. _____ 1 2 3 4
17. Cuando alguien me enfada, le trato con indiferencia o dejo de hablarle. _____ 1 2 3 4
18. Para conseguir lo que quiero, trato con indiferencia o dejo de hablar con algunas personas. _____ 1 2 3 4
19. Soy una persona que desprecia a los demás. _____ 1 2 3 4
20. Cuando alguien consigue enfadarme, le hago daño o le hiero. _____ 1 2 3 4
21. Para conseguir lo que quiero, digo cosas malas y negativas a los demás (insultos). _____ 1 2 3 4
22. Soy una persona que no deja a los demás que entren en su grupo de amigos/as. _____ 1 2 3 4
23. Cuando alguien me enfada, chismorreo o cuento rumores sobre esa persona. _____ 1 2 3 4
24. Para conseguir lo que quiero, chismorreo o cuento rumores sobre los demás. _____ 1 2 3 4
25. Para conseguir lo que quiero, hago daño o hiero a los demás. _____ 1 2 3 4

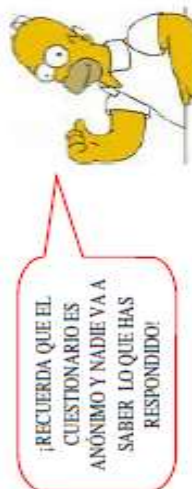
Muchas gracias por participar.

Por fin hemos salido victoriosos.

Recuerda que no había respuestas correctas o incorrectas
y que todo lo que has escrito en el cuadernillo es anónimo.

¡Te mereces nuestro agradecimiento!





A continuación, verás unas frases que se refieren a **comportamientos que algunos muchachos y muchachas realizan en la escuela**.

Por favor, contesta con sinceridad y sin ningún miedo si algún compañero/a de la escuela para **molestarte de verdad**, se ha comportado así contigo el curso anterior.

1	2	3	4
Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces

1. Alguien compañero/a me ha pegado o golpeado para hacerme daño de verdad. 1 2 3 4
2. Alguien compañero/a ha contado mentiras sobre mí para que los demás no quieran venir conmigo. 1 2 3 4
3. Alguien compañero/a me ha molestado. 1 2 3 4
4. Alguien compañero/a me ha gritado. 1 2 3 4
5. Cuando algún compañero/a se ha enfadado conmigo me ha apartado de mi grupo de amigos para que no jugara o participara en alguna actividad. 1 2 3 4
6. Alguien compañero/a me ha insultado. 1 2 3 4
7. Alguien compañero/a me ha ignorado o tratado con indiferencia. 1 2 3 4
8. Cuando algún compañero/a se ha enfadado conmigo me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado. 1 2 3 4
9. Alguien compañero/a me ha amenazado. 1 2 3 4
10. Alguien compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado para conseguir lo que él/ella quería. 1 2 3 4

11. Alguien compañero/a se ha burlado de mí para fastidiarme de verdad. 1 2 3 4
12. Alguien compañero/a ha contado rumores sobre mí y me ha criticado a mis espaldas. 1 2 3 4
13. Alguien compañero/a me ha robado. 1 2 3 4
14. Alguien compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado a propósito para que me sentía mal. 1 2 3 4
15. Alguien compañero/a me ha dado una paliza. 1 2 3 4
16. Alguien compañero/a ha molestado a mi familia. 1 2 3 4
17. Alguien compañero/a ha compartido mis secretos con otros. 1 2 3 4
18. Alguien compañero/a me ha acusado de algo que yo no he hecho. 1 2 3 4
19. Alguien compañero/a le ha dicho a los demás que no sean mis amigos/as. 1 2 3 4
20. Alguien compañero/a me ha despreciado o humillado. 1 2 3 4

Cuando has respondido a las preguntas anteriores, ¿en quién estabas pensando?

1. En un compañero especialmente. 1
2. En una compañera especialmente. 2
3. En un compañero especialmente, acompañado de un grupo de amigos/as que le apoyan. 3
4. En una compañera especialmente, acompañada de un grupo de amigos/as que le apoyan. 4
5. En varios compañeros/as que son un grupo de amigos. 5
6. En varios compañeros/as que no son amigos entre sí. 6

Estas situaciones que te han ocurrido en la escuela, ¿con qué frecuencia te han pasado?

1. Nunca me han pasado esas cosas. 1
2. Solo me han pasado 1 ó 2 veces en el curso. 2
3. Me han pasado 1 ó 2 veces durante varios meses. 3
4. Me han pasado 1 ó 2 veces a la semana durante varios meses. 4
5. Me han pasado todos o casi todos los días del curso. 5

A continuación hay también frases que se refieren a comportamientos que algunos muchachos y muchachas han podido hacerte con el **TELÉFONO CELULAR**.

1	2	3	4
Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces

1. Me han insultado o ridiculizado con mensajes o llamadas. 1 2 3 4
2. Me han obligado a hacer cosas que no quería con amenazas (traer dinero, hacer tareas). 1 2 3 4
3. Me han amenazado para meterme miedo. 1 2 3 4
4. Han contado mentiras o rumores falsos sobre mí. 1 2 3 4
5. Han compartido mis secretos con otros. 1 2 3 4
6. Han pasado y/o manipulado fotos o videos de mí, sin mi permiso. 1 2 3 4
7. Me han llamado y no han contestado. 1 2 3 4
8. Me han dicho o enviado cosas feas. 1 2 3 4

Estas situaciones que te han ocurrido con el teléfono celular las han hecho la mayoría de las veces

- Compañeros de la escuela:
- Los mismos en que te pensabas antes. 1
 - Otros compañeros de la escuela. 2
- Gente de fuera de la escuela, de la colonia, equipos deportivos. 3
- Gente que has conocido por Internet. 4
- Ex amigos/as, o ex novios/as. 5
- Personas que conoces pero no estás seguro/a de si son ellos. 6
- Personas que no conoces. 7
- Otros. 8 ¿quién? 9
- A mí no me han pasado esas cosas. 9

Estas situaciones que te han ocurrido en la escuela, ¿con qué frecuencia te han pasado?

1. Nunca me han pasado esas cosas. 1
2. Solo me han pasado 1 ó 2 veces en el curso. 2
3. Me han pasado 1 ó 2 veces durante varios meses. 3
4. Me han pasado 1 ó 2 veces a la semana durante varios meses. 4
5. Me han pasado todos o casi todos los días del curso. 5

¿Has sabido salir de esta situación? ¿Lo has podido solucionar?

SÍ: 1 ¿Cómo? _____

Más o menos: 2 ¿Cómo? _____

NO: 3 Pero, ¿hiciste algo? _____

A mí no me han pasado esas cosas: 4 _____



RECUERDA: Encierra con un círculo tu respuesta

¿Tienes acceso a Internet desde?

- Una computadora de mi habitación: 1
- Una computadora compartida en casa: 2
- Otros accesos: 3 ¿dónde? _____
- No tengo acceso a Internet: 4

A continuación, te preguntamos si te han ocurrido estas situaciones en INTERNET (Messenger, Correo electrónico, Salas de Chat/foros, Fotoblog):

1	2	3	4
Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces

1. Me han insultado o ridiculizado: 1 2 3 4
2. Me han obligado a hacer cosas que no quería con amenazas: 1 2 3 4
3. Me han amenazado para meterme miedo: 1 2 3 4
4. Han contado mentiras o rumores falsos sobre mí: 1 2 3 4
5. Han compartido mis secretos con otros: 1 2 3 4
6. Han pasado y/o manipulado fotos o videos de mí sin mi permiso: 1 2 3 4
7. Me han llamado y no han contestado en el messenger, chat, foro: 1 2 3 4
8. Me han dicho o enviado cosas feas: 1 2 3 4
9. Se han metido en mi messenger o en cuentas privadas mías sin que yo pueda hacer nada: 1 2 3 4
10. Se han hecho pasar por mí para decir o hacer cosas malas en Internet: 1 2 3 4

Estas situaciones que te han ocurrido o te ocurren en Internet las han hecho la mayoría de las veces

Compañeros de la escuela: _____

Los mismos en que he pensado antes: 1

Otros compañeros de la escuela: 2

Gente de fuera de la escuela, de la colonia, equipos deportivos: 3

Gente que has conocido por Internet: 4

Ex amigos/as, o ex novios/as: 5

Personas que conoces pero no estás seguro/a de si son ellos: 6

Personas que no conoces: 7

Otros: 8 ¿quién?: _____

A mí no me han pasado esas cosas: 9

Estas situaciones que te han ocurrido en la escuela, ¿con qué frecuencia te han pasado?

Nunca me han pasado esas cosas: 1

Solo me han pasado 1 ó 2 veces en el curso: 2

Me han pasado 1 ó 2 veces durante varios meses: 3

Me han pasado 1 ó 2 veces a la semana durante varios meses: 4

Me han pasado todos o casi todos los días del curso: 5

¿Has sabido salir de esta situación? ¿Lo has podido solucionar?

SÍ: 1 ¿Cómo? _____

Más o menos: 2 ¿Cómo? _____

NO: 3 Pero, ¿hiciste algo? _____

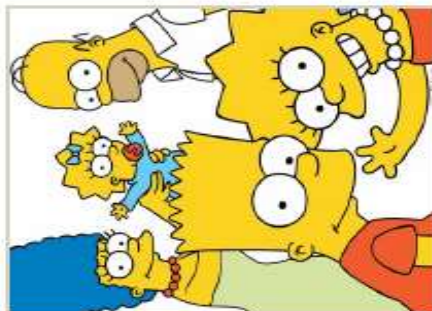
A mí no me han pasado esas cosas: 4 _____

Para finalizar, si te han pasado alguna vez todas o algunas de estas cosas, ¿por qué crees que te han ocurrido?



Ya hemos acabado,

¡Muchas gracias por participar!



POR FAVOR, LEE ESTO CON ATENCIÓN. Somos un grupo de investigadores de la Universidad Pablo de Olavide que estamos interesados en saber cómo es la convivencia en jóvenes de tu edad. Por ello, queremos que nos respondas algunas preguntas sobre una serie de situaciones que pueden estar ocurriendo en tu escuela y fuera de ésta. **TODA LA INFORMACIÓN ES ANÓNIMA**, ya que no te pedimos que nos des tu nombre. **Ni tus profesores, ni tu familia, ni nadie van a saber lo que has contestado.** Por eso, es **MUY IMPORTANTE** que contestes con sinceridad a todas las preguntas, ya que ello nos permitirá conocer mejor cómo es tu realidad. **RECUERDA QUE NO ES UN EXAMEN**, así que no hay respuestas correctas ni incorrectas. Tan sólo queremos saber tu opinión.

Por favor, encierra con un círculo tu respuesta o escribe en la línea lo que te pedimos.

Soy hombre: 1	Soy mujer: 2
Edad _____	Grupo _____
¿Con quién vives?	
Con mi padre y con mi madre: 1	
Sólo con mi madre: 2	
Sólo con mi padre: 3	
Con mi madre unas temporadas y con mi padre otras: 4	
Con otros familiares: 5	

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología Social

ANEXO III

Instrumentos España



Karla María Urías Aguirre
*La Violencia Escolar desde una Perspectiva Intercultural:
los casos de México y España*
TESIS DOCTORAL



Tabla de contenido

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS	3
ESCALA DE AUTOESTIMA	4
ESCALA DE ÍNDICE GENERAL DE EMPATÍA	5
ESCALA DE SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA	6
ESCALA DE COMUNICACIÓN PADRES/HIJOS(AS)	7
ESCALA DE CLIMA SOCIAL FAMILIAR	8
ESCALA DE CLIMA SOCIAL EN EL AULA	9
ESCALA DE IDENTIFICACIÓN GRUPAL	10
ESCALA DE APOYO SOCIAL COMUNITARIO	11
ESCALA DE ACTITUD HACIA LA AUTORIDAD INSTITUCIONAL.....	12
ESCALA DE CONDUCTA VIOLENTA EN LA ESCUELA	13
ESCALA DE BULLYING	15
ESCALA DE CYBERBULLYING	16

POR FAVOR, LEE ESTO CON ATENCIÓN

Te pedimos que en este cuadernillo nos respondas a algunas preguntas sobre tu vida en el colegio, en la familia y, en general, cómo te sientes con lo que te rodea. **TODA LA INFORMACIÓN ES ANÓNIMA**, ya que no te pedimos que nos des tu nombre. **Ni tus profesores ni tu familia van a saber lo que has contestado.** Lo que nos interesa saber es cómo piensan y cómo viven los chicos y chicas de tu edad.

Por eso, es **MUY IMPORTANTE** que contestes con sinceridad a todas las preguntas, ya que ello nos permitirá conocer mejor cómo os sentís y poder ayudar a otros chicos y chicas como tú. **RECUERDA QUE NO ES UN EXAMEN**, así que no hay respuestas correctas ni incorrectas. Tan sólo queremos saber tu opinión.



Además, mientras
rellenas este cuadernillo
¡contarás con nuestra ayuda!

CENTRO DE ENSEÑANZA: _____ **CURSO:** _____

(Rodea con un círculo el 1 o el 2)

SOY UN CHICO 1

SOY UNA CHICA 2

EDAD: _____

NÚMERO DE HERMANOS (CONTANDO CONTIGO) _____

POSICIÓN QUE OCUPAS ENTRE TUS HERMANOS _____ (si eres hijo único pon 0)

NIVEL DE ESTUDIOS DE TUS PADRES

	MADRE	PADRE
No lo sé	1	1
No tiene estudios	2	2
Estudios primarios (E.G.B.)	3	3
Estudios medios (acabó el Bachiller o Formación Profesional)	4	4
Estudios superiores (estudió en la universidad)	5	5

¿CON QUIEN VIVES?

Con mi padre y con mi madre-----1

Sólo con mi madre-----2



¿TRABAJAN TUS PADRES FUERA DE CASA?

	MADRE	PADRE
No, no trabaja	1	1
Sí, trabaja	2	2

En primer lugar, vas a encontrar una lista de frases que describen **formas de ser y de comportarse**.

Piensa en qué medida estas de acuerdo con estas frases.

Tomemos como ejemplo la frase *hago bien los trabajos escolares*, si estás “muy en desacuerdo” con esta frase marca el 1, si por el contrario estás “muy de acuerdo” marca el 5.

No existen respuestas buenas o malas, lo importante es que reflejen tu opinión personal.



¡Recuerda!:

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4

1. Siento que soy una persona digna de estima, al menos en igual medida que los demás----- 1 2 3 4
2. Creo que tengo numerosas cualidades positivas----- 1 2 3 4
3. En general, tiendo a pensar que soy un fracaso----- 1 2 3 4
4. Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente----- 1 2 3 4
5. Creo que no tengo motivos para estar orgulloso/a de mí mismo/a----- 1 2 3 4
6. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a----- 1 2 3 4
7. En general estoy satisfecho/a conmigo mismo/a----- 1 2 3 4
8. Desearía sentir más respeto por mí mismo/a----- 1 2 3 4
9. A veces me siento realmente inútil----- 1 2 3 4
10. A veces pienso que no sirvo para nada----- 1 2 3 4
11. Hago bien los trabajos escolares----- 1 2 3 4
12. Consigo fácilmente amigos/as----- 1 2 3 4
13. Mis profesores me consideran un buen trabajador/a----- 1 2 3 4
14. Soy una persona amigable----- 1 2 3 4
15. Trabajo mucho en clase----- 1 2 3 4
16. Es difícil para mí hacer amigos/as----- 1 2 3 4
17. Mis profesores/as me estiman----- 1 2 3 4
18. Soy un chico alegre----- 1 2 3 4
19. Soy un buen estudiante----- 1 2 3 4
20. Me cuesta hablar con desconocidos----- 1 2 3 4
21. Mis profesores/as me consideran inteligente y trabajador/a----- 1 2 3 4
22. Tengo muchos amigos/as----- 1 2 3 4



Por cierto, Idefix, el perrito de Obelix, está aquí conmigo. Si veis a mi amigo decidle que venga a por él.

¡Madre mía, en vez de perderse el perrito se pierde el dueño!

Por ejemplo: *Lloro cuando veo la televisión.* Si siempre lloras cuando ves la televisión, marca el 1. Si nunca lloras cuando ves la televisión, marca el 4. Así te lo indicamos en el cartel que está leyendo Asterix.



Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Me siento triste al ver a una chica que no encuentra a nadie con quien divertirse----- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. La gente que se besa y abraza en público hace el ridículo----- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Pienso que los chicos que lloran de felicidad son tontos----- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Me gusta mucho ver a la gente cuando abre los regalos, incluso cuando yo no tengo ninguno---- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Me dan ganas de llorar cuando veo a un chico llorando----- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Me siento mal cuando veo que se hace daño a una chica----- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Cuando alguien se está riendo, yo me río también aunque no sepa porqué----- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Lloro cuando veo la televisión----- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Pienso que las chicas que lloran de felicidad son tontas----- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Cuando las personas se disgustan, no las entiendo----- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Me siento mal cuando veo que se hace daño a un animal----- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Me siento triste al ver a un chico que no encuentra a nadie con quien divertirse----- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Algunas canciones me ponen tan triste que me dan ganas de llorar----- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Me siento mal cuando veo que se hace daño a un chico----- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. La gente llora cuando no tiene motivos para sentirse mal----- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Es absurdo tratar a los animales como si tuvieran sentimientos igual que las personas----- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Me enfado cuando veo un compañero/a de clase que finge necesitar la ayuda del profesor/a todo el tiempo-- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Los chicos/as que no tienen amigos/as es porque no quieren tenerlos ni les hacen falta----- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Ver a una chica llorando me dan ganas de llorar----- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Pienso que es ridículo que algunas personas lloren durante una película triste o mientras leen un libro triste- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Soy capaz de comerme todas mis chucherías incluso cuando veo a alguien que me mira y que desea que le invite-- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Me disgusto cuando veo a un compañero/a de clase castigado por no obedecer las normas escolares----- | 1 | 2 | 3 | 4 |



Obelix, aquí tienes a Idefix. No sabes lo preocupados que estábamos... ¡no te encontrábamos!

Lo sé, yo también
estaba preocupado

En esta página encontrarás preguntas sobre **tus pensamientos durante EL ÚLTIMO MES**. Lo más adecuado es responder sin pensar demasiado, teniendo en cuenta los siguientes cuatro números que aparecen en la tabla.

Nunca 1	Pocas veces 2	Muchas veces 3	Siempre 4
------------	------------------	-------------------	--------------

Amigo, seguro que estás tan cansado como yo de buscar a Obelix... pero ánimo que ya no te queda tanto cuadernillo



1. Sentía como si no pudiera quitarme de encima la tristeza, ni siquiera con la ayuda de mi familia o amigos----- 1 2 3 4
2. Me costaba concentrarme en lo que estaba haciendo----- 1 2 3 4
3. Me sentí deprimido----- 1 2 3 4
4. Me parecía que todo lo que hacía era una esfuerzo----- 1 2 3 4
5. No dormí bien----- 1 2 3 4
6. Disfruté de la vida----- 1 2 3 4
7. Me sentí triste----- 1 2 3 4
8. He sentido que era incapaz de controlar las cosas más importantes de mi vida---- 1 2 3 4
9. Me he sentido confiado en mi capacidad para solucionar problemas personales-- 1 2 3 4
10. He sentido que las cosas seguían su ritmo----- 1 2 3 4
11. He sentido que las dificultades se amontonaban sin poder solucionarlas----- 1 2 3 4



Estoy preocupado, no encuentro a mi amigo...

Ahora vas a ver unas frases que describen la relación con TU madre y con TU padre.
Piensa en qué medida estas frases responden a tu verdadera situación con ellos.



¡¡Recuerda que no existen respuestas buenas o malas, lo importante es que reflejen tu opinión personal!!
Te recomiendo que empieces por MI MADRE. Cuando acabes, pasa a MI PADRE.

1	2	3	4	5
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre

	MI MADRE					MI PADRE				
1.- Puedo hablarle acerca de lo que pienso sin sentirme mal o incómodo/a.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2.- Suelo creerme lo que me dice.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3.- Me presta atención cuando le hablo.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.- No me atrevo a pedirle lo que deseo o quiero.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5.- Me dice cosas que me hacen daño.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.- Puede saber cómo me siento sin preguntármelo.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7.- Nos llevamos bien.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.- Si tuviese problemas podría contárselos.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9.- Le demuestro con facilidad afecto.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10.- Cuando estoy enfadado, generalmente no le hablo.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11.- Tengo mucho cuidado con lo que le digo.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12.- Le digo cosas que le hacen daño.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13.- Cuando le hago preguntas, me responde con sinceridad..	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14.- Intenta comprender mi punto de vista.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15.- Hay temas de los que prefiero no hablarle.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16.- Pienso que es fácil hablarle de los problemas.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17.- Puedo expresarle mis verdaderos sentimientos.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18.- Cuando hablamos me pongo de mal genio.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19.- Intenta ofenderme cuando se enfada conmigo.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20.-No creo que pueda decirle cómo me siento realmente en determinadas situaciones.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

¿En quienes estabas pensando cuando respondías?:

Marca sólo una respuesta con una X:

- ☐ Mi propia madre
☐ Mi madrastra
☐ Otra mujer que cuida de mí

Marca sólo una respuesta con una X:

- ☐ Mi propio padre
☐ Mi padrastro
☐ Otro hombre que cuida de mí

Súper, ayúdeme que me persigue Ofelia !!!



A mí plin...



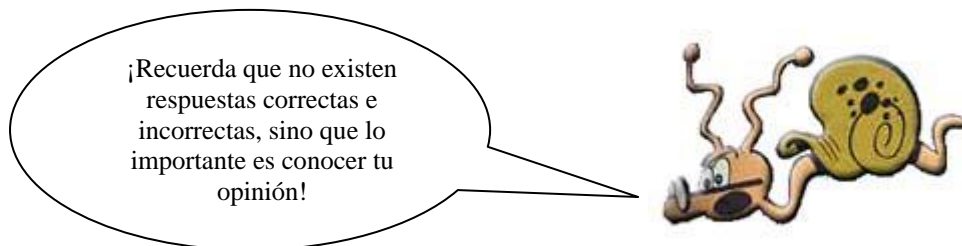
Ahora vas a leer algunas frases que describen **situaciones que pueden ocurrir en la familia**.

Piensa si estas frases describen o no a tu familia y rodea con un círculo la V (VERDADERO) si la frase refleja lo que sucede en tu familia o la F (FALSO) si la frase no refleja lo que sucede en tu familia.

Por ejemplo: *En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros.*

Si crees que esto ocurre mucho en tu familia y que, por tanto, la frase es verdadera siempre o casi siempre, señala la opción V. Si crees que esto no pasa en tu familia, marca la F.

Si es verdadera para unos miembros de la familia pero no para otros, marca la respuesta que corresponda a la mayoría.



- | | | |
|--|---|---|
| 1. En mi familia nos apoyamos y ayudamos realmente unos a otros.----- | V | F |
| 2. Los miembros de la familia guardan, a menudo, sus sentimientos para sí mismos.----- | V | F |
| 3. En nuestra familia reñimos mucho.----- | V | F |
| 4. Muchas veces da la impresión de que en casa sólo estamos “pasando el rato”.----- | V | F |
| 5. En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos.----- | V | F |
| 6. En mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestros enfados.----- | V | F |
| 7. Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa.----- | V | F |
| 8. En mi familia es difícil “desahogarse” sin molestar a todo el mundo.----- | V | F |
| 9. En mi familia a veces nos enfadamos tanto que golpeamos o rompemos algo.----- | V | F |
| 10. En mi familia hay un fuerte sentimiento de unión.----- | V | F |
| 11. En mi casa comentamos nuestros problemas personales.----- | V | F |
| 12. Los miembros de mi familia casi nunca mostramos nuestros enfados.----- | V | F |
| 13. Cuando hay que hacer algo en casa es raro que se ofrezca alguien como voluntario.----- | V | F |
| 14. En casa, si a alguien se le ocurre de momento hacer algo, lo hace sin pensarlo más.----- | V | F |
| 15. Las personas de nuestra familia nos criticamos frecuentemente unas a otras.----- | V | F |
| 16. Las personas de mi familia nos apoyamos de verdad unas a otras.----- | V | F |
| 17. En mi casa cuando uno se queja siempre hay otro que se siente afectado----- | V | F |
| 18. En mi familia a veces nos peleamos a golpes.----- | V | F |
| 19. En mi familia hay poco espíritu de grupo.----- | V | F |
| 20. En mi familia los temas de pagos y dinero se tratan abiertamente.----- | V | F |
| 21. Si en la familia hay desacuerdo, todos nos esforzamos para suavizar las cosas y mantener la paz----- | V | F |
| 22. Realmente en mi familia nos llevamos bien unos con otros.----- | V | F |
| 23. Generalmente tenemos cuidado con lo que nos decimos.----- | V | F |
| 24. Los miembros de la familia estamos enfrentados unos con otros.----- | V | F |
| 25. En mi familia se presta mucha atención y tiempo a cada uno de nosotros.----- | V | F |
| 26. En mi familia expresamos nuestras opiniones de modo frecuente y espontáneo.----- | V | F |
| 27. En mi familia creemos que no se consigue mucho elevando la voz.----- | V | F |

En esta página vas a encontrar algunas frases que describen **cosas que pueden suceden en tu colegio o instituto**. Si crees que estas frases describen bien lo que pasa en tu colegio o instituto, marca VERDADERO (V). Si crees que las frases no reflejan lo que normalmente pasa en tu colegio o instituto, marca FALSO (F).

Por ejemplo: *Los alumnos/as ponen mucho interés en lo que hacen en clase:*



Si crees que esto ocurre en tu colegio o instituto siempre o casi siempre, señala la opción V.
Si crees que normalmente no ocurre, marca la F.
 Si consideras que ocurre en la mayoría de las clases pero no en todas, marca la respuesta que corresponda a la mayoría

1. Los alumnos/as ponen mucho interés en los que hacen en clase.----- V F
2. En clase, los alumnos/as llegan a conocerse bien unos a otros----- V F
3. Los profesores/as dedican muy poco tiempo a hablar con los demás----- V F
4. Los alumnos/as de esta clase están en las nubes----- V F
5. Los alumnos/as no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros----- V F
6. Los profesores/as muestran interés personal por los alumnos/as----- V F
7. A menudo los alumnos/as pasan el tiempo deseando que acabe la clase----- V F
8. En esta clase se hacen muchas amistades----- V F
9. Los profesores/as parecen amigos más que una autoridad----- V F
10. En esta clase casi todos/as ponen realmente atención a lo que dicen los profesores/as----- V F
11. En esta clase se forman grupos para realizar proyectos o tareas con facilidad----- V F
12. Los profesores/as hacen más de lo que deben para ayudar a los alumnos/as----- V F
13. Muy pocos alumnos/as toman parte en las discusiones o actividades de clase----- V F
14. En esta clase a los alumnos/as les agrada colaborar en los trabajos----- V F
15. A veces, los profesores/as “avergüenzan” al alumno por no saber las respuestas----- V F
16. Muchos alumnos/as se distraen en clase haciendo garabatos o pasándose papelitos----- V F
17. A los alumnos/as les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes----- V F
18. Los profesores/as hablan a los alumnos/as como si se trataran de niños pequeños----- V F
19. A veces, los alumnos/as presentan a sus compañeros algunos trabajos que han hecho----- V F
20. Si en clase queremos hablar de un tema, los profesores/as buscan tiempo para hacerlo----- V F
21. En clase, los alumnos/as no tienen muchas oportunidades de conocerse entre sí----- V F
22. En esta clase muchos de los alumnos/as parecen estar medio dormidos----- V F
23. En clase, se tarda mucho tiempo en conocer a todos/as por su nombre----- V F
24. Los profesores/as quieren saber qué es lo que les interesa saber a los alumnos/as----- V F
25. En clase, a veces, los alumnos/as hacen trabajos extra por su cuenta ----- V F
26. En esta clase hay algunos alumnos/as que no se llevan bien----- V F
27. Los profesores/as no confían en los alumnos/as----- V F
28. A los alumnos/as realmente les agrada esta clase----- V F
29. Algunos compañeros no se llevan bien en clase----- V F
30. En clase, los alumnos/as deben tener cuidado con lo que dicen----- V F



Bueno, he decidido buscar personalmente a Obelix.



A continuación vas a encontrar algunas preguntas que están relacionadas con el **grupo de amigos** al que perteneces.

RECUERDA QUE TODA INFORMACIÓN ES CONFIDENCIAL Y ANÓNIMA Y QUE NADA TE COMPROMETE. POR ELLO, TE ROGAMOS QUE SEAS MUY SINCERO/A. 😊

Piensa en amigos y amigas de tu edad con los que te encuentras frecuentemente y haces cosas en grupo, como por ejemplo, divertirse, trabajar, estudiar, jugar, etc.

1. Ahora indica cuántas personas sois en ese grupo: _____ personas.
2. ¿Cuántos chicos y chicas forman el grupo? ____ chicos y ____ chicas.
3. ¿Cuántas veces os reunís por semana? _____ veces.
4. ¿En qué lugar/es os encontráis habitualmente?

5. ¿Cuáles son las principales actividades que hacéis juntos en este grupo?

6. ¿Cómo definirías este grupo?

A continuación te vas a encontrar con 13 afirmaciones a las que te rogamos que respondas eligiendo un número entre de 0 y 10, en la que 0 significa estar *completamente en desacuerdo* y 10 *completamente de acuerdo*. Te pedimos que escribas el número elegido en el recuadro que encontrarás al lado de cada frase.

Por ejemplo, si estás bastante de acuerdo con una de las afirmaciones tu respuesta estará próxima a 10. Y si estás muy en desacuerdo, pero no completamente, tu respuesta estará próxima a 0. No te olvides que tienes 10 posibilidades.

- | | |
|---|----------------------|
| 1. Este grupo es importante para mí ----- | <input type="text"/> |
| 2. Me siento parte de este grupo----- | <input type="text"/> |
| 3. Hablo mal de este grupo----- | <input type="text"/> |
| 4. Se burlan de mí cuando digo que soy parte de este grupo----- | <input type="text"/> |
| 5. No me siento libre en este grupo----- | <input type="text"/> |
| 6. Trato de ocultar que pertenezco a este grupo----- | <input type="text"/> |
| 7. Me avergüenzo de pertenecer a este grupo----- | <input type="text"/> |
| 8. Me siento muy unido a este grupo----- | <input type="text"/> |
| 9. Me siento identificado/a con este grupo----- | <input type="text"/> |
| 10. Estoy contento/a de pertenecer a este grupo----- | <input type="text"/> |
| 11. Me veo como una parte importante de este grupo----- | <input type="text"/> |
| 12. Me siento incómodo/a con las personas de este grupo----- | <input type="text"/> |
| 13. No me identifico con algunas personas de este grupo----- | <input type="text"/> |



¡Vamos, ánimo
que ya es el final!

Finalmente, vas a encontrar una serie de frases sobre **tu barrio**.



Léelas atentamente y contesta según tu opinión
teniendo en cuenta que cada número significa
lo siguiente:

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
----------------------	------------------	---------------	-------------------

1. No me gusta mi barrio.----- 1 2 3 4
2. Me siento muy contento/a en mi barrio.----- 1 2 3 4
3. En mi barrio me aprecian.----- 1 2 3 4
4. En mi barrio nadie me conoce.----- 1 2 3 4
5. Siento el barrio como algo mío.----- 1 2 3 4
6. Colaboro (solo, con mi familia, con amigos...) en asociaciones o en actividades que se llevan a cabo en mi barrio.----- 1 2 3 4
7. Suelo participar en las actividades que se organizan en mi comunidad o barrio.----- 1 2 3 4
8. Participo en grupos deportivos, culturales, religiosos, etc. de mi barrio.----- 1 2 3 4
9. No participo (solo, con mi familia, con amigos...) en las manifestaciones y demandas que se hacen en mi barrio----- 1 2 3 4
10. Si en mi barrio piden voluntarios para hacer alguna actividad, suelo participar (por ejemplo, en la falla, en la iglesia...)----- 1 2 3 4
11. No participo en las actividades de ocio y juegos de mi barrio (por ejemplo, en actividades deportivas, concursos de la falla...)----- 1 2 3 4
12. En mi barrio hay personas que me ayudan a resolver mis problemas.----- 1 2 3 4
13. En mi barrio nadie me comprende ni me ayuda.----- 1 2 3 4
14. En mi barrio puedo encontrar personas que me ayudan a sentirme feliz.----- 1 2 3 4
15. En mi barrio nunca pediría consejo para solucionar mis problemas.----- 1 2 3 4
16. En mi barrio nadie comparte mis problemas.----- 1 2 3 4
17. En mi barrio puedo encontrar a alguien que me escuche cuando me siento mal.----- 1 2 3 4
18. En mi barrio encuentro muchas cosas que me satisfacen.----- 1 2 3 4
19. En mi barrio puedo animarme y mejorar mi estado de ánimo cuando me siento mal.--- 1 2 3 4
20. En mi barrio no pediría ayuda a nadie.----- 1 2 3 4

Además, piensa que en tu barrio hay una serie de centros que están a tu servicio: por ejemplo, los centros de salud, los centros deportivos y culturales, la iglesia, etc. Ahora queremos saber **qué piensas sobre estos servicios**. Por favor, lee las siguientes frases y contesta como has hecho en las anteriores.

21. En estos servicios encontraría ayuda si tuviera problemas personales, familiares, etc.---- 1 2 3 4
22. Estos servicios no me inspiran confianza..----- 1 2 3 4
23. Estos servicios son para mí una importante fuente de ayuda.----- 1 2 3 4
24. Si tuviera problemas personales, económicos, familiares, etc., acudiría a estos servicios.- 1 2 3 4

En esta página hay una lista de **opiniones relacionadas con la escuela, los profesores, la ley, la policía...** Por favor, dinos en qué medida estás de acuerdo con estas opiniones.



Recuerda que las opciones para responder son las que están en el recuadro de abajo,
¡Y QUE TODAS TUS RESPUESTAS SON ANÓNIMAS!

1	2	3	4
Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. Los profesores son justos a la hora de evaluar..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. La policía está para hacer una sociedad mejor para todos..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Ir bien en la escuela ayuda a tener éxito en la vida..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Es normal saltarse la ley si no se causa daño a nadie..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Los profesores tratan igual a todos los estudiantes..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Si viese a alguien robar se lo diría a la policía..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Estoy de acuerdo con lo que hacen y dicen la mayoría de los profesores..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Es normal desobedecer a los profesores si no hay castigos..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Da igual saltarse las reglas escolares si después no hay castigos..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Si una regla escolar no te gusta, lo mejor es saltársela..... | 1 | 2 | 3 | 4 |

Pues sí, jefe, me he comprado una moto.
Es chulísima.
¡Venga, le doy una



No sé yo...

Ahora vas a encontrar una serie de frases que se refieren a **comportamientos que hace la gente en relación con otras personas**.

Es importante que contestes con sinceridad y sin ningún miedo si alguna vez has participado en estos comportamientos **en los últimos doce meses**.



¡RECUERDA QUE EL
CUESTIONARIO ES
ANÓNIMO Y NADIE VA
A SABER LO QUE HAS
RESPONDIDO!

Nunca 1	Pocas veces 2	Muchas veces 3	Siempre 4
------------	------------------	-------------------	--------------

1. Soy una persona que se pelea con los demás----- 1 2 3 4
2. Si alguien me hace daño o me hiere, no dejo que esa persona forme parte de mi grupo de amigos/as--- 1 2 3 4
3. Amenazo a otros/as para conseguir lo que quiero----- 1 2 3 4
4. Soy una persona que dice a sus amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as----- 1 2 3 4
5. Si alguien me enfada o me hace daño, digo a mis amigos que no se relacionen con esa persona----- 1 2 3 4
6. Para conseguir lo que quiero digo a mis amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as----- 1 2 3 4
7. Soy una persona que pega, da patadas y puñetazos a los demás----- 1 2 3 4
8. Cuando alguien me amenaza, yo le amenazo también----- 1 2 3 4
9. Pego, doy patadas o puñetazos para conseguir lo que quiero----- 1 2 3 4
10. Soy una persona que chismorre y cuenta rumores de los demás----- 1 2 3 4
11. Cuando alguien me hace daño o me hiere, le pego----- 1 2 3 4
12. Para conseguir lo que quiero, no dejo que algunas personas formen parte de mi grupo de amigos/as----- 1 2 3 4
13. Soy una persona que dice cosas malas y negativas a los demás (insultos)----- 1 2 3 4
14. Cuando alguien me enfada, le pego, le pataleo o le doy puñetazos----- 1 2 3 4
15. Para conseguir lo que quiero, desprecio a los demás----- 1 2 3 4
16. Soy una persona que trata con indiferencia a los demás o deja de hablar con ellos----- 1 2 3 4
17. Cuando alguien me enfada, le trato con indiferencia o dejo de hablarle----- 1 2 3 4
18. Para conseguir lo que quiero, trato con indiferencia o dejo de hablar con algunas personas----- 1 2 3 4
19. Soy una persona que desprecia a los demás----- 1 2 3 4
20. Cuando alguien consigue enfadarme, le hago daño o le hiero----- 1 2 3 4
21. Para conseguir lo que quiero, digo cosas malas y negativas a los demás (insultos)----- 1 2 3 4
22. Soy una persona que no deja a los demás que entren en su grupo de amigos/as----- 1 2 3 4
23. Cuando alguien me enfada, chismorre o cuento rumores sobre esa persona----- 1 2 3 4
24. Para conseguir lo que quiero, chismorre o cuento rumores sobre los demás----- 1 2 3 4
25. Para conseguir lo que quiero, hago daño o hiero a los demás----- 1 2 3 4



¡Por fin me
he librado
de Ofelia!

Muchas gracias por participar.

Por fin hemos salido victoriosos.

Recuerda que no había respuestas correctas o incorrectas y que todo lo que has escrito en el cuadernillo es anónimo.

¡Te mereces nuestro agradecimiento!



POR FAVOR, LEE ESTO CON ATENCIÓN

Somos un grupo de investigadores de la Universidad de Valencia que estamos interesados en saber como es la convivencia en chicos y chicas de tu edad. Por ello, queremos que nos respondas a algunas preguntas sobre una serie de situaciones que pueden estar ocurriendo en tu colegio y fuera de éste. **TODA LA INFORMACIÓN ES ANÓNIMA**, ya que no te pedimos que nos des tu nombre. Ni tus profesores ni tu familia ni nadie van a saber lo que has contestado.

Por eso, es **MUY IMPORTANTE** que contestes con sinceridad a todas las preguntas, ya que ello nos permitirá conocer mejor como es vuestra realidad. **RECUERDA QUE NO ES UN EXAMEN**, así que no hay respuestas correctas ni incorrectas. Tan sólo queremos saber tu opinión.

Por favor, rodea con un círculo tu respuesta o escribe en la línea lo que te pedimos

Soy Chico: 1 Soy Chica: 2

Edad _____

¿En qué país has nacido? _____

Si no has nacido en España, cuanto tiempo llevas viviendo aquí:

- Menos de 1 año-----1
Entre 1 y 5 años-----2
Más de 6 años-----3

País de nacimiento de mi padre: _____

País de nacimiento de mi madre: _____

¿Con quién vives?

- Con mi padre y con mi madre-----1
Sólo con mi madre-----2
Sólo con mi padre-----3
Con mi madre unas temporadas y con mi padre otras-----4
Con otros familiares-----5



A continuación, verás unas frases que se refieren a comportamientos que algunos chicos y chicas realizan en el colegio.

Por favor, contesta con sinceridad y sin ningún miedo si algún compañero/a del colegio o instituto para molestarte de verdad, se ha comportado así contigo el curso anterior.

1	2	3	4
Nunca	Algunas Veces	Bastantes Veces	Muchas Veces

- Algun compañero/a me ha pegado o golpeado para hacerme daño de verdad----- 1 2 3 4
- Algun compañero/a ha contado mentiras sobre mí para que los demás no quieran venir conmigo----- 1 2 3 4
- Algun compañero/a se ha metido conmigo----- 1 2 3 4
- Algun compañero/a me ha gritado----- 1 2 3 4
- Cuando algún compañero/a se ha enfadado conmigo me ha apartado de mi grupo de amigos para que no jugara o participara en alguna actividad----- 1 2 3 4
- Algun compañero/a me ha insultado----- 1 2 3 4
- Algun compañero/a me ha ignorado o tratado con indiferencia----- 1 2 3 4
- Cuando algún compañero/a se ha enfadado conmigo me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado----- 1 2 3 4
- Algun compañero/a me ha amenazado----- 1 2 3 4
- Algun compañero/a me ha tratado con----- 1 2 3 4

- indiferencia o me ha dejado de lado para conseguir lo que él/ella quería----- 1 2 3 4
- Algun compañero/a se ha burlado de mí para fastidiarme de verdad----- 1 2 3 4
- Algun compañero/a ha contado rumores sobre mí y me ha criticado a mis espaldas----- 1 2 3 4
- Algun compañero/a me ha robado----- 1 2 3 4
- Algun compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado a propósito para que me sienta mal----- 1 2 3 4
- Algun compañero/a me ha dado una paliza----- 1 2 3 4
- Algun compañero/a se ha metido con mi familia----- 1 2 3 4
- Algun compañero/a ha compartido mis secretos con otros----- 1 2 3 4
- Algun compañero/a me ha acusado de algo que yo no he hecho----- 1 2 3 4
- Algun compañero/a le ha dicho a los demás que no sean mis amigos/as----- 1 2 3 4
- Algun compañero/a me ha despreciado o humillado----- 1 2 3 4

Cuando has respondido a las preguntas anteriores, ¿en quién estabas pensando?

- En un compañero especialmente----- 1
- En una compañera especialmente----- 2
- En un compañero especialmente, acompañado de un grupo de amigos/as que le apoyan----- 3
- En una compañera especialmente, acompañada de un grupo de amigos/as que le apoyan----- 4
- En varios compañeros/as que son un grupo de amigos-----
- En varios compañeros/as que no son amigos entre sí----- 5

Estas situaciones que te han ocurrido en el colegio, ¿con qué frecuencia te han pasado?

- Nunca me han pasado esas cosas----- 1
- Solo me han pasado 1 o 2 veces en el curso----- 2
- Me han pasado 1 o 2 veces durante varios meses----- 3
- Me han pasado 1 o 2 veces a la semana durante varios meses----- 4
- Me han pasado todos o casi todos los días del curso----- 5

POR FAVOR, LEE ESTO CON ATENCIÓN

Somos un grupo de investigadores de la Universidad de Valencia que estamos interesados en saber cómo es la convivencia en chicos y chicas de tu edad. Por ello, queremos que nos respondas a algunas preguntas sobre una serie de situaciones que pueden estar ocurriendo en tu colegio/instituto y fuera de éste. **TODA LA INFORMACIÓN ES ANÓNIMA**, ya que no te pedimos que nos des tu nombre. Ni tus profesores ni tu familia ni nadie van a saber lo que has contestado.

Por eso, es **MUY IMPORTANTE** que contestes con sinceridad a todas las preguntas, ya que ello nos permitirá conocer mejor cómo es vuestra realidad. **RECUERDA QUE NO ES UN EXAMEN**, así que no hay respuestas correctas ni incorrectas. Tan sólo queremos saber tu opinión.



A continuación verás frases que se refieren a comportamientos que algunos chicos y chicas han podido hacerte durante el último año, para intimidarte o fastidiarte de verdad, con el **TELÉFONO MÓVIL**. *Rodea con un círculo lo que tú pienses.*

Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces
1	2	3	4
1. Me han insultado o ridiculizado con mensajes o llamadas		1 2 3 4	
2. Me han obligado a hacer cosas que no quería con amenazas (traer dinero, hacer tareas)		1 2 3 4	
3. Me han llamado y no han contestado		1 2 3 4	
4. Han contado mentiras o rumores falsos sobre mí		1 2 3 4	
5. Han compartido mis secretos con otros		1 2 3 4	
6. Han pasado y/o manipulado fotos o videos de mí o de mi familia sin mi permiso		1 2 3 4	
7. Me han amenazado para meterme miedo		1 2 3 4	
8. Me han dicho o enviado cosas guarra para molestarne		1 2 3 4	

A continuación, te preguntamos si te han ocurrido también estas situaciones durante el último año en **INTERNET** (Messenger, Correo electrónico, Salas de Chat/foros, Fotolog). *Rodea con un círculo lo que tú pienses.*

Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces
1	2	3	4
1. Me han insultado o ridiculizado		1 2 3 4	
2. Me han obligado a hacer cosas que no quería con amenaza		1 2 3 4	
3. Me han dicho de conectarme y no me han contestado en el messenger, chat, foros		1 2 3 4	
4. Han contado mentiras o rumores falsos sobre mí		1 2 3 4	
5. Han compartido mis secretos con otros		1 2 3 4	
6. Han pasado y/o manipulado fotos o videos de mí o de mi familia sin mi permiso		1 2 3 4	
7. Me han amenazado para meterme miedo		1 2 3 4	
8. Me han dicho, enviado o hecho cosas guarra para molestarne		1 2 3 4	
9. Se han metido en mi messenger o en cuentas privadas mías sin que yo pueda hacer nada		1 2 3 4	
10. Se han hecho pasar por mí para decir o hacer cosas malas en Internet		1 2 3 4	

Estas situaciones que te han ocurrido a través del teléfono móvil y de Internet, quién crees que te lo ha hecho *Rodea con un círculo o con varios círculos lo que tú pienses*

	Móvil	Internet
A mí, no me ha pasado	0	0
Compañeros del colegio - Los mismos que he pensado antes - Otros	1	1
Gente de fuera del colegio: del barrio, pueblo, equipo deportivo	2	2
Gente que has conocido por Internet	3	3
Ex amigos/as, o ex novios/as	4	4
Personas que conoces pero no estás seguro/a de si son ellos	5	5
Personas que no conoces: anónimas	6	6
	7	7

Lo que te ha ocurrido con el teléfono móvil y con Internet ; aproximadamente durante cuánto tiempo te ha pasado? *Rodea con un círculo o con varios círculos lo que tú pienses.*

	Móvil	Internet
No me ha pasado	0	0
1 mes (o menos)	2	2
Entre 3 y 6 meses	3	3
1 año (o más)	5	5

Durante el tiempo que se han metido contigo, ¿con qué frecuencia lo hacían? *Rodea con un círculo lo que tú pienses.*

	Móvil	Internet
No me ha pasado	0	0
Solamente fue 1 vez	1	1
Me ha pasado 2 ó 3 veces	2	2
1 ó 2 veces al mes	3	3
1 ó 2 veces a la semana	4	4
Todos o casi todos los días	5	5

Si te ha pasado alguna situación de éstas ¿Lo has podido solucionar? *Rodea con un círculo lo que tú pienses y escribe lo que te pedimos.*

No me ha pasado: 0

Sí: 1 ¿Cómo?:

Más o menos: 2 ¿Cómo?

NO: 3 Pero, ¿hiciste o intentaste algo?

Si te han pasado algunas de estas cosas, ¿por qué crees que te han ocurrido a ti? :

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología Social



ANEXO IV

Análisis Discriminante

Karla María Urías Aguirre

*La Violencia Escolar desde una Perspectiva Intercultural:
los casos de México y España*

TESIS DOCTORAL



ANEXO IV

ANÁLISIS DISCRIMINANTE

1. VIOLENCIA Y VICTIMIZACIÓN EN FUNCIÓN DEL SEXO	4
1.1. Estimación de características	4
1.2. Estimación de la violencia.....	4
1.2.1. Violencia manifiesta pura.....	4
1.2.2. Violencia manifiesta reactiva	10
1.2.3. Violencia manifiesta instrumental.....	15
1.2.4. Violencia relacional pura	20
1.2.5. Violencia relacional reactiva	25
1.2.6. Violencia relacional instrumental.....	30
1.2.7. Resumen de análisis discriminante de conducta violencia.....	34
1.3. Estimación de la victimización	37
1.3.1. Victimización manifiesta verbal.....	37
1.3.2. Victimización manifiesta física	43
1.3.3. Victimización relacional	48
1.3.4. Resumen de análisis discriminante de victimización escolar.....	53
2. PRONÓSTICO DE VIOLENCIA EN FUNCIÓN DEL PAÍS	56
2.1. Estimación de características	56
2.2. Predicción de la violencia	57
2.2.1. Pronostico de Violencia en México	57
2.2.2. Pronostico de Violencia en España	61
2.2.3. Resumen de análisis discriminante de conducta violenta por países	64

ANÁLISIS DISCRIMINANTE

Esta técnica estadística proporciona las herramientas para estudiar las diferencias entre dos o más grupos (variables dependientes) con respecto a un conjunto de variables (variables independientes). En este caso, los grupos son: los distintos aspectos de la conducta violenta y los distintos aspectos de la victimización escolar. El conjunto de variables se refiere a: variables individuales, variables familiares, variables escolares y variables comunitarias.

El análisis discriminante analiza la capacidad del conjunto de variables para discriminar entre las diferencias de los grupos antes de que se calcule esa función. Primeramente se clasifica los grupos o conglomerados a estudiar, posteriormente se realiza la división por sexos, seguido de esto para cada conglomerado y cada sexo se presenta la siguiente información: 1. Resultado de la prueba M de Box, nos indica si las matrices de covarianza poblacionales son iguales (nos interesa que sean distinta, ello indica que los dos grupos que vamos a estimar son distintos); 2. Estadístico Lambda de Wilks, nos habla de la parte no explicada por la función discriminante, y que también es debida a la diferencia entre los grupos, valores próximos a 0 indican una alta discriminación (las puntuaciones de los grupos están muy separadas), según se incrementa el valor de Lambda hacia 1 la diferencia entre los grupos es menor y la correlación canónica, nos revela hasta qué punto existe relación entre pertenecer a un grupo y las variables introducidas (cuanto más grande sea este valor, mejor será la estimación); 3. Centroides de la función discriminante para cada grupo, a cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes; 4. Matriz de estructura, nos permite conocer qué variables son las más importantes para estimar este conglomerado (se tomó el criterio de enlistar solo las correlaciones de las variables independientes con la función canónica mayores a 0.20 con el objetivo de mostrar sólo las de mayor significancia); y 5. Resultados de la clasificación, nos señala en qué grado es acertada la estimación (es decir los sujetos clasificados correctamente a ambos grupos).

1. VIOLENCIA Y VICTIMIZACIÓN EN FUNCIÓN DEL SEXO

1.1. Estimación de características

Seguidamente, distinguiendo entre sexos, se presenta una serie de análisis discriminantes cuyas variables dependientes serán los distintos aspectos de la conducta violenta y los distintos aspectos de la victimización escolar. Las variables dependientes serán: conducta violenta manifiesta pura, conducta violenta manifiesta reactiva, conducta violenta manifiesta instrumental, conducta violenta relacional pura, conducta violenta relacional reactiva, conducta violenta relacional instrumental, victimización manifiesta verbal, victimización manifiesta física y victimización relacional.

Las variables independientes serán: autoestima general, autoestima social, índice general de empatía, sintomatología depresiva, comunicación abierta madre, comunicación ofensiva madre, comunicación evitativa madre, comunicación abierta padre, comunicación ofensiva padre, comunicación evitativa padre, cohesión, expresividad, conflicto, implicación, amistad y ayuda entre alumnos, ayuda del profesor, identidad grupal, actitud positiva hacia la autoridad institucional, actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales, integración comunitaria, apoyo social en los sistemas informales, apoyo social en los sistemas formales, conducta violenta manifiesta pura, conducta violenta manifiesta reactiva, conducta violenta manifiesta instrumental, conducta violenta relacional pura, conducta violenta relacional reactiva, conducta violenta relacional instrumental, victimización manifiesta verbal, victimización manifiesta física, victimización relacional, cyberbullying móvil, cyberbullying internet. No se han incluido las variables autoestima académica y participación comunitaria como independientes ya que en los MANOVAS salían que no eran significativas.

1.2. Estimación de la violencia

El análisis de la conducta violenta se realiza en 6 pasos, en cada uno de ellos nos ocupamos de uno de los factores de violencia.

1.2.1. Violencia manifiesta pura

A partir del conglomerado establecido anteriormente se ha dividido a los alumnos por sexo. Esta división se aprecia en la tabla 1 para la muestra de México y tabla 2 para la muestra de España.

Tabla 1. Número de casos por sexo en cada conglomerado, México (1, NO violencia manifiesta pura; 2, SÍ violencia manifiesta pura).

		Sexo del participante		Total
		Hombre	Mujer	
Número inicial de casos	1	491	710	1201
	2	185	104	289
Total		676	814	1490

Tabla 2. Número de casos por sexo en cada conglomerado, España (1, NO violencia manifiesta pura; 2, SÍ violencia manifiesta pura).

		Sexo del participante		Total
		Hombre	Mujer	
Número inicial de casos	1	790	773	1563
	2	113	65	178
Total		903	838	1741

Violencia manifiesta pura: ALUMNOS

Considerando únicamente a los alumnos varones, se ha realizado un análisis discriminante en el que la variable dependiente es el conglomerado al que pertenece cada alumno (1, NO violencia manifiesta pura; 2, SÍ violencia manifiesta pura).

Tabla 3. Resultado de la prueba M de Box, México.

M de Box		950,364
F	Aprox.	1,563
	gl1	561
	gl2	311692,430
	Sig.	,000

Tabla 4. Resultado de la prueba M de Box, España.

M de Box		1430,601
F	Aprox.	2,431
	gl1	528
	gl2	120486,222
	Sig.	,000

La diferencia entre los dos grupos ha resultado significativa como se aprecia en la tabla siguiente mientras que el valor de Wilks es de 0.284 en México y 0.390 en España.

Tabla 5. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados, México.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,284	737,782	33	,000	,846

Tabla 6. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados, España.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,390	832,197	32	,000	,781

La correlación canónica es de 0.846 para México y 0.781 para España. Ambos valores responden a lo mismo en realidad, así $1 - (0.846 \cdot 0.846) = 0.284$ en México y $1 - (0.781 \cdot 0.781) = 0.390$ en España. La correlación al cuadrado es la proporción de varianza explicada, si a 1 le restamos esa proporción nos queda la no explicada.

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a predecir a partir de las variables independientes. Los centroides se presentan en las siguientes tablas.

Tabla 7. Centroides de la función discriminante para cada grupo, México.

Grupo	Función
	1
NO violencia manifiesta pura	-,966
Sí violencia manifiesta pura	2,598

Tabla 8. Centroides de la función discriminante para cada grupo, España.

Grupo	Función
	1
No violencia manifiesta pura	-,472
Sí violencia manifiesta pura	3,300

Para conocer qué variables son las más importantes para estimar este tipo de violencia, se presenta a continuación la matriz de estructura, con puntuaciones en las variables independientes mayores a 0.20 en la correlación canónica.

Tabla 9. Matriz de estructura, México.

	Función
	1
Violencia manifiesta pura	,953
Violencia manifiesta instrumental	,538
Violencia manifiesta reactiva	,402
Violencia relacional instrumental	,401
Violencia relacional pura	,319
Violencia relacional reactiva	,203

Tabla 10. Matriz de estructura, España.

	Función
	1
Violencia manifiesta pura	,949
Violencia manifiesta instrumental	,589
Violencia manifiesta reactiva	,391
Violencia relacional instrumental	,386
Violencia relacional pura	,386
Cohesión	-,244
Índice general de empatía	-,218
Conflicto	,215
Victimización manifiesta física	,201

Así, vemos que la violencia manifiesta pura se relaciona de forma alta y positiva con la función. Igualmente ocurre con la violencia manifiesta instrumental (en ambas muestras) en donde la relación con la función es en la misma dirección, pero en menor grado que la violencia manifiesta pura. También en menor grado, pero en la misma dirección se encuentran las variables violencia manifiesta reactiva, violencia relacional instrumental y violencia relacional pura y reactiva para México y en España también en menor grado, pero en la misma dirección se encuentran las variables violencia manifiesta reactiva, violencia relacional instrumental y violencia relacional pura, conflicto y victimización manifiesta física. La cohesión y el índice general de empatía tienen una relación negativa con la función en el caso de España.

Para conocer en qué grado es acertada la estimación se presentan las tablas siguientes. En México (tabla 11) la función estima con acierto el 98.3% de los casos. Estima correctamente a los alumnos Si violentos (Si violencia manifiesta pura) en un

99.8% y un 0.2% de error mientras que estima acertadamente el 94.5% de los alumnos NO violentos (No violencia manifiesta pura) y un 5.5% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de violencia manifiesta instrumental y de violencia manifiesta reactiva. En España (tabla 12) la función estima con acierto el 98.7% de los casos. Es decir, los sujetos clasificados correctamente a ambos grupos es de 98.7% lo cual es una medida altamente positiva. Así, estima correctamente a los alumnos Si violentos (Si violencia manifiesta pura) en un 92% y un 8% de error mientras que estima acertadamente el 99.6% de los alumnos NO violentos (No violencia manifiesta pura) y un 0.4% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de violencia manifiesta instrumental y de violencia manifiesta reactiva.

Tabla 11. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes), México.

Número inicial de casos			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	440	1	441
		2	9	155	164
	%	1	99,8	,2	100,0
		2	5,5	94,5	100,0

a Clasificados correctamente el 98,3% de los casos agrupados originales seleccionados.

Tabla 12. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes), España.

Número inicial de casos			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	787	3	790
		2	9	104	113
	%	1	99,6	,4	100,0
		2	8,0	92,0	100,0

a Clasificados correctamente el 98,7% de los casos agrupados originales seleccionados.

Violencia manifiesta pura: ALUMNAS

Considerando únicamente a las alumnas, se ha realizado un análisis discriminante en el que la variable dependiente es el conglomerado al que pertenece cada alumno (1, NO violencia manifiesta pura; 2, SÍ violencia manifiesta pura).

Tabla 13. Resultado de la prueba M de Box, México.

M de Box		1149,467
F	Aprox.	1,785
	gl1	561
	gl2	83216,425
	Sig.	,000

Tabla 14. Resultado de la prueba M de Box, España.

M de Box		1323,299
F	Aprox.	2,045
	gl1	528
	gl2	37945,502
	Sig.	,000

La diferencia entre los dos grupos ha resultado significativa como se aprecia en la tabla siguiente mientras que el valor de Wilks es de 0.376 en México y 0.483 en España.

Tabla 15. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados, México.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,376	703,288	33	,000	,790

Tabla 16. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados, España.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,483	596,235	32	,000	,719

La correlación canónica es de 0.790 para México y 0.719 para España. Cuanto más grande sea este valor, mejor será la predicción. Ambos valores responden a lo mismo en realidad, así $1 - (0.790 \times 0.790) = 0.376$ en México y $1 - (0.719 \times 0.719) = 0.483$ en España.

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides se presentan en las siguientes tablas.

Tabla 17. Centroides de la función discriminante para cada grupo, México.

Grupo	Función 1
NO violencia manifiesta pura	-,492
Sí violencia manifiesta pura	3,367

Tabla 18. Centroides de la función discriminante para cada grupo, España.

Grupo	Función 1
NO violencia manifiesta pura	-,299
Sí violencia manifiesta pura	3,561

Para conocer qué variables son las más importantes para estimar este tipo de violencia, se presenta a continuación la matriz de estructura.

Tabla 19. Matriz de estructura, México.

	Función 1
Violencia manifiesta pura	,944
Violencia manifiesta instrumental	,584
Violencia relacional pura	,428
Violencia relacional instrumental	,420
Violencia manifiesta reactiva	,385
Cyberbullying Internet	,268
Cyberbullying móvil	,222
Violencia relacional reactiva	,209
Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales	,208

Tabla 20. Matriz de estructura, España.

	Función 1
Violencia manifiesta pura	,954
Violencia manifiesta instrumental	,594
Violencia manifiesta reactiva	,490
Violencia relacional instrumental	,397
Violencia relacional pura	,358
Conflicto	,248
Victimización manifiesta física	,214
Índice general de empatía	-,210
Violencia relacional reactiva	,207

Así, vemos que la violencia manifiesta pura se relaciona de forma alta y positiva con la función. Igualmente ocurre con la violencia manifiesta instrumental (en ambas

muestras) en donde la relación con la función es en la misma dirección, pero en menor grado que la violencia manifiesta pura. También en menor grado, pero en la misma dirección se encuentran las variables de violencia relacional pura, violencia relacional instrumental y violencia manifiesta reactiva, cyberbullying internet y móvil, violencia relacional reactiva y actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales en México. En menor grado, pero en la misma dirección para España se encuentran las variables de violencia manifiesta reactiva, violencia relacional instrumental y pura, conflicto, victimización manifiesta física y violencia relacional reactiva. El índice general de empatía tiene una relación negativa con la función en el caso de España.

Como vemos en la siguiente tabla en México, la función estima con acierto el 98.4% de los casos. Así, estima correctamente a las alumnas Si violentas (Si violencia manifiesta pura) en un 99.8% y un 0.2% de error mientras que estima acertadamente el 88.3% de las alumnas NO violentas (No violencia manifiesta pura) y un 11.7% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de violencia manifiesta instrumental y de violencia manifiesta reactiva. En España (tabla 22) la función estima con acierto el 99.4% de los casos. Es decir, los sujetos clasificados correctamente a ambos grupos es de 99.4% lo cual es una medida altamente positiva. Así, estima correctamente a las alumnas Si violentas (Si violencia manifiesta pura) en un 99.8% y un 0.2% de error mientras que estima acertadamente el 88.3% de las alumnas NO violentas (No violencia manifiesta pura) y un 11.7% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de violencia manifiesta instrumental y de violencia manifiesta reactiva.

Tabla 21. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes), México.

Número inicial de casos			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	642	1	643
		2	11	83	94
	%	1	99,8	,2	100,0
		2	11,7	88,3	100,0

a Clasificados correctamente el 98,4% de los casos agrupados originales seleccionados.

Tabla 22. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes), España.

Número inicial de casos			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	771	2	773
		2	3	62	65
	%	1	99,7	,3	100,0
		2	4,6	95,4	100,0

a Clasificados correctamente el 99,4% de los casos agrupados originales seleccionados.

1.2.2. Violencia manifiesta reactiva

A partir del conglomerado establecido anteriormente se ha dividido a los alumnos por sexo. Esta división se aprecia en las siguientes tablas.

Tabla 23. Número de casos por sexo en cada conglomerado, México (1, NO violencia manifiesta reactiva; 2, SÍ violencia manifiesta reactiva).

		Sexo del participante		Total
		Hombre	Mujer	
Número inicial de casos	1	436	684	1120
	2	240	130	370
Total		676	814	1490

Tabla 24. Número de casos por sexo en cada conglomerado, España (1, NO violencia manifiesta reactiva; 2, SÍ violencia manifiesta reactiva).

		Sexo del participante		Total
		Hombre	Mujer	
Número inicial de casos	1	667	708	1375
	2	236	130	366
Total		903	838	1741

Violencia manifiesta reactiva: ALUMNOS

Considerando únicamente a los alumnos varones, se ha realizado un análisis discriminante en el que la variable dependiente es el conglomerado al que pertenece cada alumnos (1, NO violencia manifiesta reactiva; 2, SÍ violencia manifiesta reactiva), ver las siguientes tablas.

Tabla 25. Resultado de la prueba M de Box, México.

M de Box		1042,799
F	Aprox.	1,741
	gl1	561
	gl2	609333,185
	Sig.	,000

Tabla 26. Resultado de la prueba M de Box, España.

M de Box		1567,337
F	Aprox.	2,817
	gl1	528
	gl2	637788,997
	Sig.	,000

La diferencia entre los dos grupos ha resultado significativa como se aprecia en las tablas siguientes mientras que el valor de Wilks es de 0.291 en México y 0.21 en España.

Tabla 27. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados, México.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,291	724,740	33	,000	,842

Tabla 28. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados, España.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,321	1004,458	32	,000	,824

La correlación canónica es de 0.842 para México y 0.824 para España. Ambos valores responden a lo mismo en realidad, así $1 - (0.842*0.842) = 0.291$ en México y $1 - (0.824*0.824) = 0.321$ en España.

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides se presentan en las siguientes tablas.

Tabla 29. Centroides de la función discriminante para cada grupo, México.

Grupo	Función 1
NO violencia manifiesta reactiva	-1,154
Sí violencia manifiesta reactiva	2,108

Tabla 30. Centroides de la función discriminante para cada grupo, España.

Número inicial de casos violencia manifiesta reactiva	Función 1
NO violencia manifiesta reactiva	-,863
Sí violencia manifiesta reactiva	2,440

Para conocer qué variables son las más importantes para estimar este tipo de violencia, se presenta a continuación la matriz de estructura.

Tabla 31. Matriz de estructura, México.

	Función 1
Violencia manifiesta reactiva	,968
Violencia manifiesta pura	,429
Violencia manifiesta instrumental	,407
Violencia relacional instrumental	,268
Violencia relacional pura	,262
Violencia relacional reactiva	,234

Tabla 32. Matriz de estructura, España.

	Función 1
Violencia manifiesta reactiva	,945
Violencia manifiesta pura	,372
Violencia manifiesta instrumental	,340
Violencia relacional reactiva	,263
Violencia relacional instrumental	,242
Violencia relacional pura	,219

Así, vemos que la violencia manifiesta reactiva se relaciona de forma alta y positiva con la función. Igualmente ocurre con la violencia manifiesta pura (en ambas muestras) en donde la relación con la función es en la misma dirección, pero en menor grado que la violencia manifiesta reactiva. También en menor grado, pero en la misma dirección se encuentran las variables violencia manifiesta instrumental, violencia relacional instrumental, violencia relacional pura y reactiva, en la muestra de México. En la muestra de España en menor grado, pero en la misma dirección se encuentran las variables agresión manifiesta instrumental, agresión relacional reactiva e instrumental y agresión relacional pura.

En México (tabla 33) la función estima con acierto el 97.5% de los casos, como se observa en la siguiente tabla. Estima correctamente a los alumnos No violentos (No

violencia manifiesta reactiva) en un 100% y un 0% de error mientras que pronostica acertadamente el 93% de los alumnos Sí violentos (Sí violencia manifiesta reactiva) y un 7% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de violencia manifiesta instrumental y de violencia manifiesta reactiva. En España (tabla 34) la función estima con acierto el 97.9% de los casos. Es decir, los sujetos clasificados correctamente a ambos grupos es de 97.9% lo cual es una medida altamente positiva. Así, estima correctamente a los alumnos No violentos (No violencia manifiesta reactiva) en un 99.7% y un 0.3% de error mientras que estima acertadamente el 92.8% de los alumnos Sí violentos (Sí violencia manifiesta reactiva) y un 7.2% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de violencia manifiesta instrumental y de violencia manifiesta pura.

Tabla 33. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes), México.

Número inicial de casos			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	391	0	391
		2	15	199	214
	%	1	100,0	,0	100,0
		2	7,0	93,0	100,0

a Clasificados correctamente el 97,5% de los casos agrupados originales seleccionados.

Tabla 34. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes), España.

Número inicial de casos			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	219	17	236
		2	2	665	667
	%	1	92,8	7,2	100,0
		2	,3	99,7	100,0

a Clasificados correctamente el 97,9% de los casos agrupados originales seleccionados.

Violencia manifiesta reactiva: ALUMNAS

Considerando únicamente a las alumnas, se ha realizado un análisis discriminante en el que la variable dependiente es el conglomerado al que pertenece cada alumnos (1, NO violencia manifiesta reactiva; 2, SÍ violencia manifiesta reactiva en México), como se puede apreciar en las siguientes tablas.

Tabla 35. Resultado de la prueba M de Box, México.

M de Box		1126,881
F	Aprox.	1,796
	gl1	561
	gl2	126367,113
	Sig.	,000

Tabla 36. Resultado de la prueba M de Box, España.

M de Box		1430,973
F	Aprox.	2,468
	gl1	528
	gl2	164852,300
	Sig.	,000

La diferencia entre los dos grupos ha resultado significativa como se aprecia en la tabla siguiente mientras que el valor de Wilks es de 0.354 en México y 0.365 en España.

Tabla 37. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados, México.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,354	746,513	33	,000	,804

Tabla 38. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados, España.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,365	826,579	32	,000	,797

La correlación canónica es de 0.804 en México y 0.797 en España. Ambos valores responden a lo mismo en realidad, así $1 - (0.804 * 0.804) = 0.354$ en México y $1 - (0.797 * 0.797) = 0.365$ en España. La correlación al cuadrado es la proporción de varianza explicada, si a 1 le restamos esa proporción nos queda la no explicada.

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides se presentan en las siguientes tablas.

Tabla 39. Centroides de la función discriminante para cada grupo, México.

Grupo	Función 1
NO violencia manifiesta reactiva	-,577
Sí violencia manifiesta reactiva	3,155

Tabla 40. Centroides de la función discriminante para cada grupo, España.

Grupo	Función 1
NO violencia manifiesta reactiva	-,565
Sí violencia manifiesta reactiva	3,075

Para conocer qué variables son las más importantes para estimar este tipo de violencia, se presenta a continuación la matriz de estructura.

Tabla 41. Matriz de estructura, México.

	Función
	1
Violencia manifiesta reactiva	,945
Violencia manifiesta instrumental	,467
Violencia manifiesta pura	,415
Violencia relacional instrumental	,283
Violencia relacional pura	,252
Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales	,221
Violencia relacional reactiva	,220

Tabla 42. Matriz de estructura, España.

	Función
	1
Violencia manifiesta reactiva	,952
Violencia manifiesta pura	,452
Violencia manifiesta instrumental	,417
Violencia relacional instrumental	,267
Violencia relacional pura	,252
Violencia relacional reactiva	,219
Conflicto	,211

Así, vemos que la violencia manifiesta reactiva se relaciona de forma alta y positiva con la función. Igualmente ocurre con la violencia manifiesta instrumental (en México) y violencia manifiesta pura (en España) en donde la relación con la función es en la misma dirección, pero en menor grado que la violencia manifiesta reactiva. También en menor grado, pero en la misma dirección se encuentran las variables violencia manifiesta pura, violencia relacional instrumental, violencia relacional pura, actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales y violencia relacional reactiva en México. En España en menor grado, pero en la misma dirección ocurre con violencia manifiesta y relacional instrumental, violencia relacional pura y reactiva y conflicto.

Finalmente, para conocer en qué grado es acertada la estimación se presentan las tablas siguientes. En México (tabla 43) la función estima con acierto el 98.2% de los casos. Así, estima correctamente a las alumnas No violentas (No violencia manifiesta reactiva) en un 99% y un 1% de error mientras que pronostica acertadamente el 93.9% de las alumnas Sí violentas (Sí violencia manifiesta reactiva) y un 6.1% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de violencia manifiesta instrumental y de violencia manifiesta pura. En España (tabla 44) la función estima con acierto el 99.4% de los casos. Es decir, los sujetos clasificados correctamente a ambos grupos es de 99.4% lo cual es una medida altamente positiva. Así, estima correctamente a las alumnas No violentas (No violencia manifiesta reactiva) en un 99.7% y un 0.3% de error mientras que pronostica acertadamente el 97.7% de las alumnas Sí violentas (Sí violencia manifiesta reactiva) y un 2.3% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de violencia manifiesta instrumental y de violencia manifiesta pura.

Tabla 43. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes), México.

Número inicial de casos			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	617	6	623
		2	7	107	114

%	1	99,0	1,0	100,0
	2	6,1	93,9	100,0

a Clasificados correctamente el 98,2% de los casos agrupados originales seleccionados.

Tabla 44. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes), España.

Número inicial de casos			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	127	3	130
		2	2	706	708
	%	1	97,7	2,3	100,0
		2	,3	99,7	100,0

a Clasificados correctamente el 99,4% de los casos agrupados originales seleccionados.

1.2.3. Violencia manifiesta instrumental

A partir del conglomerado establecido anteriormente se ha dividido a los alumnos por sexo. Esta división se aprecia en las siguientes tablas.

Tabla 45. Número de casos por sexo en cada conglomerado, México (1, NO violencia manifiesta instrumental; 2, SÍ violencia manifiesta instrumental).

		Sexo del participante		Total
		Hombre	Mujer	
Número inicial de casos	1	539	746	1285
	2	137	68	205
Total		676	814	1490

Tabla 46. Número de casos por sexo en cada conglomerado, España (1, NO violencia manifiesta instrumental; 2, SÍ violencia manifiesta instrumental).

		Sexo del participante		Total
		Hombre	Mujer	
Número inicial de casos	1	805	800	1605
	2	98	38	136
Total		903	838	1741

Violencia manifiesta instrumental: ALUMNOS

Considerando únicamente a los alumnos varones, se ha realizado un análisis discriminante en el que la variable dependiente es el conglomerado al que pertenece cada alumnos (1, NO violencia manifiesta instrumental; 2, SÍ violencia manifiesta instrumental).

Tabla 47. Resultado de la prueba M de Box, México.

M de Box		945,143
F	Aprox.	1,507
	gl1	561
	gl2	137050,239
	Sig.	,000

Tabla 48. Resultado de la prueba M de Box, España.

M de Box		1662,247
F	Aprox.	2,774
	gl1	528
	gl2	89077,413
	Sig.	,000

La diferencia entre los dos grupos ha resultado significativa como se aprecia en las tablas siguientes mientras que el valor de Wilks es de 0.256 en México y 0.278 en España.

Tabla 49. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados, México.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	Gl	Sig.	Correlación canónica
1	,256	800,004	33	,000	,863

Tabla 50. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados, España.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	Gl	Sig.	Correlación canónica
1	,278	1132,357	32	,000	,850

La correlación canónica es de 0.863 en México y 0.850 en España. Ambos valores responden a lo mismo en realidad, así $1 - (0.863 \cdot 0.863) = 0.256$ en México y $1 - (0.850 \cdot 0.850) = 0.278$ en España.

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides se presentan en las siguientes tablas.

Tabla 51. Centroides de la función discriminante para cada grupo, México.

Grupo	Función 1
NO violencia manifiesta instrumental	-,830
Sí violencia manifiesta instrumental	3,498

Tabla 52. Centroides de la función discriminante para cada grupo, España.

Grupo	Función 1
NO violencia manifiesta instrumental	-,561
SI violencia manifiesta instrumental	4,612

Para conocer qué variables son las más importantes para estimar este tipo de violencia, se presenta a continuación la matriz de estructura.

Tabla 53. Matriz de estructura, México.

	Función 1
Violencia manifiesta instrumental	,965
Violencia manifiesta pura	,451
Violencia relacional instrumental	,433
Violencia relacional pura	,402
Violencia manifiesta reactiva	,358
Violencia relacional reactiva	,220

Tabla 54. Matriz de estructura, España.

	Función 1
Violencia manifiesta instrumental	,968
Violencia relacional instrumental	,451
Violencia manifiesta pura	,423
Violencia relacional pura	,379
Violencia manifiesta reactiva	,263

Así, vemos que la violencia manifiesta instrumental se relaciona de forma alta y positiva con la función. Igualmente ocurre con la violencia manifiesta pura (en México) y violencia relacional instrumental (en España) en donde la relación con la función es en la misma dirección, pero en menor grado que la violencia manifiesta instrumental. También en menor grado, pero en la misma dirección se encuentran las variables violencia relacional instrumental y pura, violencia manifiesta reactiva y violencia

relacional reactiva, en México. En España en menor grado, pero en la misma dirección están las variables violencia manifiesta y relacional pura y violencia manifiesta reactiva.

Para conocer en qué grado es acertada la estimación en México se presenta la tabla siguiente, la función estima con acierto el 100% de los casos. Así, estima correctamente a los alumnos No violentos (No violencia manifiesta instrumental) en un 100% y un 0% de error mientras que pronostica acertadamente el 100% de los alumnos Sí violentos (Sí violencia manifiesta instrumental) y un 0% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de violencia manifiesta pura e integración en la comunidad. En España (tabla 386) la función estima con acierto el 100% de los casos. Es decir, los sujetos clasificados correctamente a ambos grupos es de 100% lo cual es una medida altamente positiva. Así, estima correctamente a los alumnos No violentos (No violencia manifiesta instrumental) en un 100% y un 0% de error mientras que pronostica acertadamente el 100% de los alumnos Sí violentos (Sí violencia manifiesta instrumental) y un 0% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de violencia manifiesta pura e integración en la comunidad.

Tabla 55. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes), México.

Número inicial de casos			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	489	0	489
		2	0	116	116
	%	1	100,0	,0	100,0
		2	,0	100,0	100,0

a Clasificados correctamente el 100,0% de los casos agrupados originales seleccionados.

Tabla 56. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes), España.

Número inicial de casos			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	805	0	805
		2	0	98	98
	%	1	100,0	,0	100,0
		2	,0	100,0	100,0

a Clasificados correctamente el 100,0% de los casos agrupados originales seleccionados.

Violencia manifiesta instrumental: ALUMNAS

Considerando únicamente a las alumnas, se ha realizado un análisis discriminante en el que la variable dependiente es el conglomerado al que pertenece cada alumnos (1, NO violencia manifiesta instrumental; 2, SÍ violencia manifiesta instrumental).

Tabla 57. Resultado de la prueba M de Box, México.

M de Box		1101,316
F	Aprox.	1,570
	gl1	561
	gl2	34594,015
	Sig.	,000

Tabla 58. Resultado de la prueba M de Box, España.

M de Box		1394,833
F	Aprox.	1,756
	gl1	528
	gl2	12493,402
	Sig.	,000

La diferencia entre los dos grupos ha resultado significativa como se aprecia en las tablas siguientes mientras que el valor de Wilks es de 0.321 en México y 0.334 en España.

Tabla 59. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados, México.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,321	816,662	33	,000	,824

Tabla 60. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados, España.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,334	900,101	32	,000	,816

La correlación canónica es de 0.824 para México y 0.816 para España. Cuanto más grade sea este valor, mejor será la predicción. Ambos valores responden a lo mismo en realidad, así $1 - (0.824*0.824) = 0.321$ en México y $1 - (0.816*0.816) = 0.334$ en España. La correlación al cuadrado es la proporción de varianza explicada, si a 1 le restamos esa proporción nos queda la no explicada.

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides se presentan en las siguientes tablas.

Tabla 61. Centroides de la función discriminante para cada grupo, México.

Grupo	Función 1
NO violencia manifiesta instrumental	-,440
Sí violencia manifiesta instrumental	4,793

Tabla 62. Centroides de la función discriminante para cada grupo, España.

Grupo	Función 1
No violencia manifiesta instrumental	-,308
Sí violencia manifiesta instrumental	6,477

Para conocer qué variables son las más importantes para estimar este tipo de violencia, se presenta a continuación la matriz de estructura.

Tabla 63. Matriz de estructura, México.

	Función 1
Violencia manifiesta instrumental	,944
Violencia manifiesta pura	,412
Violencia relacional instrumental	,399
Violencia relacional pura	,379
Violencia manifiesta reactiva	,312
Cyberbullying Internet	,229
Cyberbullying móvil	,211
Violencia relacional reactiva	,205

Tabla 64. Matriz de estructura, España.

	Función 1
Violencia manifiesta instrumental	,938
Violencia relacional instrumental	,472
Violencia manifiesta pura	,408
Violencia relacional pura	,309
Violencia manifiesta reactiva	,307

Así, vemos que la violencia manifiesta instrumental se relaciona de forma alta y positiva con la función. Igualmente ocurre con la violencia manifiesta pura (México) y violencia relacional instrumental (España) en donde la relación con la función es en la misma dirección, pero en menor grado que la violencia manifiesta instrumental. También en menor grado, pero en la misma dirección se encuentran las variables violencia relacional instrumental, violencia relacional pura, violencia manifiesta reactiva, cyberbullying internet y móvil, y violencia relacional reactiva en México. En España en menor grado, pero en la misma dirección: violencia manifiesta y relacional pura y violencia manifiesta reactiva.

Como vemos en las siguientes tablas, en México (tabla 65) la función estima con acierto el 99.7% de los casos. Así, estima correctamente a las alumnas No violentas (No violencia manifiesta instrumental) en un 99.7% y un 0.3% de error mientras que pronostica acertadamente el 100% de las alumnas Sí violentas (Sí violencia manifiesta instrumental) y un 0% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de violencia manifiesta pura y de violencia manifiesta reactiva. En España (tabla 66) la función estima con acierto el 100% de los casos. Es decir, los sujetos clasificados correctamente a ambos grupos es de 100% lo cual es una medida altamente positiva. Así, estima correctamente a las alumnas No violentas (No violencia manifiesta instrumental) en un 100% y un 0% de error mientras que pronostica acertadamente el 100% de las alumnas Sí violentas (Sí violencia manifiesta instrumental) y un 0% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de violencia manifiesta pura y de violencia manifiesta reactiva.

Tabla 65. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes), México.

Número inicial de casos			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	673	2	675
		2	0	62	62
	%	1	99,7	,3	100,0
		2	,0	100,0	100,0

a Clasificados correctamente el 99,7% de los casos agrupados originales seleccionados.

Tabla 66. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes), España.

Número inicial de casos			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	800	0	800
		2	0	38	38
	%	1	100,0	,0	100,0
		2	,0	100,0	100,0

a Clasificados correctamente el 100,0% de los casos agrupados originales seleccionados.

1.2.4. Violencia relacional pura

A partir del conglomerado establecido anteriormente se ha dividido a los alumnos por sexo. Esta división se aprecia en las siguientes tablas.

Tabla 67. Número de casos por sexo en cada conglomerado, México (1, NO violencia relacional pura; 2, SÍ violencia manifiesta pura).

		Sexo del participante		Total
		Hombre	Mujer	
Número inicial de casos	1	537	711	1248
	2	139	103	242
Total		676	814	1490

Tabla 68. Número de casos por sexo en cada conglomerado, España (1, NO violencia relacional pura; 2, SÍ violencia manifiesta pura).

		Sexo del participante		Total
		Hombre	Mujer	
Número inicial de casos	1	720	710	1430
	2	183	128	311
Total		903	838	1741

Violencia relacional pura: ALUMNOS

Considerando únicamente a los alumnos varones, se ha realizado un análisis discriminante en el que la variable dependiente es el conglomerado al que pertenece cada alumnos (1, NO violencia relacional pura; 2, SÍ violencia relacional pura), ver las siguientes tablas.

Tabla 69. Resultado de la prueba M de Box, México.

M de Box		943,736
F	Aprox.	1,514
	gl1	561
	gl2	156759,684
	Sig.	,000

Tabla 70. Resultado de la prueba M de Box, España.

M de Box		2016,105
F	Aprox.	3,574
	gl1	528
	gl2	348835,072
	Sig.	,000

La diferencia entre los dos grupos ha resultado significativa como se aprecia en las tablas siguientes mientras que el valor de Wilks es de 0.308 en México y 0.342 en España. La correlación canónica es de 0.832 en México y 0.811 en España. Ambos valores responden a lo mismo en realidad, así $1 - (0.832 \cdot 0.832) = 0.308$ en México y 1

– $(0.811 \times 0.811) = 0.342$ en España. La correlación al cuadrado es la proporción de varianza explicada, si a 1 le restamos esa proporción nos queda la no explicada.

Tabla 71. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados, México.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,308	690,384	33	,000	,832

Tabla 72. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados, España.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,342	950,848	32	,000	,811

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides se presentan en las siguientes tablas.

Tabla 73. Centroides de la función discriminante para cada grupo, México.

Grupo	Función 1
NO violencia relacional pura	-,756
Sí violencia relacional pura	2,961

Tabla 74. Centroides de la función discriminante para cada grupo, España.

Grupo	Función 1
NO violencia relacional pura	-,699
Sí violencia relacional pura	2,751

Para conocer qué variables son las más importantes para estimar este tipo de violencia, se presenta a continuación la matriz de estructura.

Tabla 75. Matriz de estructura, México.

	Función 1
Violencia relacional pura	,969
Violencia relacional instrumental	,469
Violencia manifiesta instrumental	,418
Violencia manifiesta pura	,315
Violencia relacional reactiva	,272
Violencia manifiesta reactiva	,245
Cyberbullying móvil	,218
Cyberbullying Internet	,215

Tabla 76. Matriz de estructura, España.

	Función 1
Violencia relacional pura	,973
Violencia relacional instrumental	,556
Violencia manifiesta instrumental	,476
Violencia manifiesta pura	,357
Violencia relacional reactiva	,315
Violencia manifiesta reactiva	,222
Identificación grupal	-,202

Así, vemos que la violencia relacional pura se relaciona de forma alta y positiva con la función. Igualmente ocurre con la violencia relacional instrumental (en ambas muestras) en donde la relación con la función es en la misma dirección, pero en menor grado que la violencia relacional pura. También en menor grado, pero en la misma dirección se encuentran las variables violencia manifiesta instrumental, violencia manifiesta pura, violencia relacional reactiva, violencia manifiesta reactiva,

cyberbullying móvil e internet en México. En España en menor grado y en la misma dirección se encuentra violencia manifiesta instrumental y pura, violencia relacional y manifiesta reactiva. En España la relación negativa con la función se encuentra el índice general de empatía.

Como vemos en las siguientes tablas, en México (tabla 407) la función predice con acierto el 98.5% de los casos. Así, predice correctamente a los alumnos No violentos (No violencia relacional pura) en un 100% y un 0% de error mientras que pronostica acertadamente el 92.7% de los alumnos Sí violentos (Sí violencia relacional pura) y un 7.3% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de violencia relacional instrumental y de violencia relacional reactiva. En España (tabla 408) la función predice con acierto el 98.3% de los casos. Es decir, los sujetos clasificados correctamente a ambos grupos es de 98.3% lo cual es una medida altamente positiva. Así, predice correctamente a los alumnos No violentos (No violencia relacional pura) en un 100% y un 0% de error mientras que pronostica acertadamente el 91.8% de los alumnos Sí violentos (Sí violencia relacional pura) y un 8.2% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de violencia relacional instrumental y de violencia relacional reactiva.

Tabla 77. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes), México.

Número inicial de casos			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	482	0	482
		2	9	114	123
	%	1	100,0	,0	100,0
		2	7,3	92,7	100,0

a Clasificados correctamente el 98,5% de los casos agrupados originales seleccionados.

Tabla 78. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes), España.

Número inicial de casos			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	168	15	183
		2	0	720	720
	%	1	91,8	8,2	100,0
		2	,0	100,0	100,0

a Clasificados correctamente el 98,3% de los casos agrupados originales seleccionados.

Violencia relacional pura: ALUMNAS

Considerando únicamente a las alumnas, se ha realizado un análisis discriminante en el que la variable dependiente es el conglomerado al que pertenece cada alumno (1, NO violencia relacional pura; 2, SÍ violencia relacional pura), como se aprecia en las siguientes tablas.

Tabla 79. Resultado de la prueba M de Box, México.

M de Box		1029,855
F	Aprox.	1,588
	gl1	561
	gl2	75830,076
	Sig.	,000

Tabla 80. Resultado de la prueba M de Box, España.

M de Box		1493,636
F	Aprox.	2,572
	gl1	528
	gl2	159351,559
	Sig.	,000

La diferencia entre los dos grupos ha resultado significativa como se observa en las tablas siguientes mientras que el valor de Wilks es de 0.359 en México y 0.340 en España. La correlación canónica es de 0.801 en México y 0.812 en España.

Tabla 81. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados, México.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,359	735,781	33	,000	,801

Tabla 82. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados, España.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,340	883,808	32	,000	,812

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides se presentan en las siguientes tablas.

Tabla 83. Centroides de la función discriminante para cada grupo, México.

Grupo	Función
	1
NO violencia relacional pura	-,498
Sí violencia relacional pura	3,577

Tabla 84. Centroides de la función discriminante para cada grupo, España.

Grupo	Función
	1
NO violencia relacional pura	-,590
Sí violencia relacional pura	3,275

Para conocer qué variables son las más importantes para estimar este tipo de violencia, se presenta a continuación la matriz de estructura.

Tabla 85. Matriz de estructura, México.

	Función 1
Violencia relacional pura	,948
Violencia relacional instrumental	,533
Violencia manifiesta instrumental	,441
Violencia manifiesta pura	,367
Violencia relacional reactiva	,358
Violencia manifiesta reactiva	,253
Cyberbullying Internet	,249
Cyberbullying móvil	,214
Victimización relacional	,211

Tabla 86. Matriz de estructura, España.

	Función 1
Violencia relacional pura	,962
Violencia relacional instrumental	,385
Violencia manifiesta instrumental	,333
Violencia manifiesta pura	,286
Violencia relacional reactiva	,277
Violencia manifiesta reactiva	,213

Así, vemos que la violencia relacional pura se relaciona de forma alta y positiva con la función. Igualmente ocurre con la violencia relacional instrumental (en ambas muestras) en donde la relación con la función es en la misma dirección, pero en menor grado que la violencia relacional pura. También en menor grado, pero en la misma dirección se encuentran las variables violencia manifiesta instrumental y pura, violencia relacional y manifiesta reactiva (en ambas muestras), y cyberbullying internet y móvil y victimización relacional (sólo en México).

Finalmente, para conocer en qué grado es acertada la estimación se presentan las tablas siguientes. En México (tabla 87) la función estima con acierto el 99.6% de los casos. Estima correctamente a las alumnas No violentas (No violencia relacional pura) en un 100% y un 0% de error mientras que pronostica acertadamente el 96.7% de las alumnas Sí violentas (Sí violencia relacional pura) y un 3.3% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de violencia relacional instrumental y de violencia relacional reactiva. En España (tabla 88) la función estima con acierto el 99.4% de los casos. Es decir, los sujetos clasificados correctamente a ambos grupos es de 99.4% lo cual es una medida altamente positiva. Así, estima correctamente a las alumnas No violentas (No violencia relacional pura) en un 100% y un 0% de error mientras que pronostica acertadamente el 96.1% de las alumnas Sí violentas (Sí violencia relacional pura) y un 3.9% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de violencia relacional instrumental y de violencia relacional reactiva.

Tabla 87. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes), México.

Número inicial de casos			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	647	0	647
		2	3	87	90
	%	1	100,0	,0	100,0
		2	3,3	96,7	100,0

a Clasificados correctamente el 99,6% de los casos agrupados originales seleccionados.

Tabla 88. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes), España.

Número inicial de casos			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	123	5	128
		2	0	710	710
	%	1	96,1	3,9	100,0
		2	,0	100,0	100,0

a Clasificados correctamente el 99,4% de los casos agrupados originales seleccionados.

1.2.5. Violencia relacional reactiva

A partir del conglomerado establecido anteriormente se ha dividido a los alumnos por sexo. Esta división se aprecia en la tabla 89 para la muestra de México y tabla 90 para la muestra de España.

Tabla 89. Número de casos por sexo en cada conglomerado, México (1, NO violencia relacional reactiva; 2, SÍ violencia relacional reactiva).

		Sexo del participante		Total
		Hombre	Mujer	
Número inicial de casos	1	446	547	993
	2	230	267	497
Total		676	814	1490

Tabla 90. Número de casos por sexo en cada conglomerado, España (1, NO violencia relacional reactiva; 2, SÍ violencia relacional reactiva).

		Sexo del participante		Total
		Hombre	Mujer	
Número inicial de casos	1	633	585	1218
	2	270	253	523
Total		903	838	1741

Violencia relacional reactiva: ALUMNOS

Considerando únicamente a los alumnos varones, se ha realizado un análisis discriminante en el que la variable dependiente es el conglomerado al que pertenece cada alumnos (1, NO violencia relacional reactiva; 2, SÍ violencia relacional reactiva), en México tabla 91 y en España tabla 92.

Tabla 91. Resultado de la prueba M de Box, México.

M de Box		874,205
F	Aprox.	1,456
	gl1	561
	gl2	526918,835
	Sig.	,000

Tabla 92. Resultado de la prueba M de Box, España.

M de Box		1506,605
F	Aprox.	2,722
	gl1	528
	gl2	891335,152
	Sig.	,000

La diferencia entre los dos grupos ha resultado significativa como se aprecia en las tablas siguientes mientras que el valor de Wilks es de 0.318 en México y 0.347 en España. La correlación canónica es de 0.826 en México y 0.808 en España.

Tabla 93. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados, México.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,318	671,137	33	,000	,826

Tabla 94. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados, España.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,347	936,852	32	,000	,808

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides se presentan en las siguientes tablas.

Tabla 95. Centroides de la función discriminante para cada grupo, México.

Grupo	Función 1
NO violencia relacional reactiva	-1,034
Sí violencia relacional reactiva	2,063

Tabla 96. Centroides de la función discriminante para cada grupo, España.

Grupo	Función 1
NO violencia relacional reactiva	-,895
Sí violencia relacional reactiva	2,098

Para conocer qué variables son las más importantes para estimar este tipo de violencia, se presenta a continuación la matriz de estructura.

Tabla 97. Matriz de estructura, México.

	Función 1
Violencia relacional reactiva	,968
Violencia relacional instrumental	,298
Violencia relacional pura	,275
Violencia manifiesta reactiva	,270
Violencia manifiesta instrumental	,266
Violencia manifiesta pura	,206

Tabla 98. Matriz de estructura, España.

	Función 1
Violencia relacional reactiva	,948
Violencia relacional instrumental	,319
Violencia relacional pura	,306
Violencia manifiesta instrumental	,228
Violencia manifiesta reactiva	,225

Así, vemos que la violencia relacional reactiva se relaciona de forma alta y positiva con la función. Igualmente ocurre con la violencia relacional instrumental (en ambas muestras) en donde la relación con la función es en la misma dirección, pero en menor grado que la violencia relacional reactiva. También en menor grado, pero en la misma dirección se encuentran las variables violencia relacional pura, violencia manifiesta reactiva, violencia manifiesta instrumental (en ambas muestras) y violencia manifiesta pura (en México).

Como vemos en las siguientes tablas, en México (tabla 99) la función estima con acierto el 99% de los casos. Así, estima correctamente a los alumnos No violentos (No violencia relacional reactiva) en un 99% y un 1% de error mientras que pronostica acertadamente el 99% de los alumnos Sí violentos (Sí violencia relacional reactiva) y un 1% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de violencia relacional instrumental y de violencia relacional reactiva. En España (tabla 100) la función estima con acierto el 97.3% de los casos. Es decir, los sujetos clasificados correctamente a ambos grupos es de 97.3% lo cual es una medida altamente positiva. Así, estima correctamente a los alumnos No violentos (No violencia relacional reactiva) en un 99.4% y un 0.6% de error mientras que pronostica acertadamente el 92.6% de los alumnos Sí violentos (Sí violencia relacional reactiva) y un 7.4% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de violencia relacional instrumental y de violencia relacional reactiva.

Tabla 99. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes), México.

Número inicial de casos			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	399	4	403
		2	2	200	202
	%	1	99,0	1,0	100,0
		2	1,0	99,0	100,0

a Clasificados correctamente el 99,0% de los casos agrupados originales seleccionados.

Tabla 100. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes), España.

Número inicial de casos			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	250	20	270
		2	4	629	633
	%	1	92,6	7,4	100,0
		2	,6	99,4	100,0

a Clasificados correctamente el 97,3% de los casos agrupados originales seleccionados.

Violencia relacional reactiva: ALUMNAS

Considerando únicamente a las alumnas, se ha realizado un análisis discriminante en el que la variable dependiente es el conglomerado al que pertenece cada alumna (1, NO violencia relacional reactiva; 2, SÍ violencia relacional reactiva) ver siguientes tablas.

Tabla 101. Resultado de la prueba M de Box, México.

M de Box		983,214
F	Aprox.	1,658
	gl1	561
	gl2	782859,411
	Sig.	,000

Tabla 102. Resultado de la prueba M de Box, España.

M de Box		1179,151
F	Aprox.	2,123
	gl1	528
	gl2	786090,531
	Sig.	,000

La diferencia entre los dos grupos ha resultado significativa como se aprecia en las tablas siguientes mientras que el valor de Wilks es de 0.330 en México (ver tabla 103) y 0.354 en España (ver tabla 104). La correlación canónica es de 0.819 en México y 0.804 en España (relación entre los grupos y las puntuaciones discriminantes, indica hasta qué punto existe relación entre pertenecer a un grupo y las variable introducidas).

Tabla 103. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados, México.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,330	797,272	33	,000	,819

Tabla 104. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados, España.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,354	850,839	32	,000	,804

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a estimar a partir de las variables independientes. Los centroides se presentan en las siguientes tablas.

Tabla 105. Centroides de la función discriminante para cada grupo, México.

Grupo	Función 1
NO violencia relacional reactiva	-1,008
Sí violencia relacional reactiva	2,012

Tabla 106. Centroides de la función discriminante para cada grupo, España.

Grupo	Función 1
NO violencia relacional reactiva	-,887
Sí violencia relacional reactiva	2,050

Para conocer qué variables son las más importantes para estimar este tipo de violencia, se presenta a continuación la matriz de estructura.

Tabla 437. Matriz de estructura, México.

	Función 1
Violencia relacional reactiva	,963
Violencia relacional pura	,326
Violencia relacional instrumental	,312
Violencia manifiesta instrumental	,242
Violencia manifiesta pura	,211
Violencia manifiesta reactiva	,204

Tabla 438. Matriz de estructura, España.

	Función 1
Violencia relacional reactiva	,964
Violencia relacional pura	,281
Violencia relacional instrumental	,256
Violencia manifiesta reactiva	,221

Así, vemos que la violencia relacional reactiva se relaciona de forma alta y positiva con la función. Igualmente ocurre con la violencia relacional pura (en ambas muestras) en donde la relación con la función es en la misma dirección, pero en menor grado que la violencia relacional reactiva. También en menor grado, pero en la misma dirección se encuentran las variables violencia relacional instrumental, violencia manifiesta instrumental y pura, y violencia manifiesta reactiva en México y en España también en menor grado se encuentran violencia relacional instrumental y violencia manifiesta reactiva.

Finalmente, para conocer en qué grado es acertada la estimación se presentan las tablas siguientes. Como vemos en la tabla 439 en México, la función estima con acierto el 98.8% de los casos. Así, estima correctamente a las alumnas No violentas (No violencia relacional reactiva) en un 99.2% y un 0.8% de error mientras que pronostica acertadamente el 98% de las alumnas Sí violentas (Sí violencia relacional reactiva) y un 2% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de violencia manifiesta instrumental y de violencia manifiesta pura. En el caso de España (tabla 440) la función estima con acierto el 98.2% de los casos. Es decir, los sujetos clasificados correctamente a ambos grupos es de 98.2% lo cual es una medida altamente positiva. Así, estima correctamente a las alumnas No violentas (No violencia relacional reactiva) en un 100% y un 0% de error mientras que pronostica acertadamente el 94.1% de las alumnas Sí violentas (Sí violencia relacional reactiva) y un 5.9% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de violencia manifiesta instrumental y de violencia manifiesta pura.

Tabla 107. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes), México.

Número inicial de casos			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	487	4	491
		2	5	241	246
	%	1	99,2	,8	100,0
		2	2,0	98,0	100,0

a Clasificados correctamente el 98,8% de los casos agrupados originales seleccionados.

Tabla 108. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes), España.

Número inicial de casos			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	238	15	253
		2	0	585	585
	%	1	94,1	5,9	100,0
		2	,0	100,0	100,0

a Clasificados correctamente el 98,2% de los casos agrupados originales seleccionados.

1.2.6. Violencia relacional instrumental

A partir del conglomerado establecido anteriormente se ha dividido a los alumnos por sexo. Esta división se aprecia en las siguientes tablas.

Tabla 109. Número de casos por sexo en cada conglomerado, México (1, NO violencia relacional instrumental; 2, SÍ violencia relacional instrumental).

		Sexo del participante		Total
		Hombre	Mujer	
Número inicial de casos	1	514	706	1220
	2	162	108	270
Total		676	814	1490

Tabla 110. Número de casos por sexo en cada conglomerado, España (1, NO violencia relacional instrumental; 2, SÍ violencia relacional instrumental).

		Sexo del participante		Total
		Hombre	Mujer	
Número inicial de casos	1	733	738	1471
	2	170	100	270
Total		903	838	1741

Violencia relacional instrumental: ALUMNOS

Considerando únicamente a los alumnos varones, se ha realizado un análisis discriminante en el que la variable dependiente es el conglomerado al que pertenece cada alumno (1, NO violencia relacional instrumental; 2, SÍ violencia relacional instrumental).

Tabla 111. Resultado de la prueba M de Box, México.

M de Box		1069,744
F	Aprox.	1,741
	gl1	561
	gl2	223307,030
	Sig.	,000

Tabla 112. Resultado de la prueba M de Box, España.

M de Box		1757,303
F	Aprox.	3,100
	gl1	528
	gl2	294832,462
	Sig.	,000

La diferencia entre los dos grupos ha resultado significativa como se aprecia en las tablas siguientes mientras que el valor de Wilks es de 0.278 en México (ver tabla 113) y 0.285 en España (ver tabla 114). La correlación canónica es de 0.850 en México y 0.845 en España.

Tabla 113. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados, México.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,278	750,902	33	,000	,850

Tabla 114. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados, España.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,285	1110,374	32	,000	,845

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides se presentan en las siguientes tablas.

Tabla 115. Centroides de la función discriminante para cada grupo, México.

Grupo	Función 1
NO violencia relacional instrumental	-,895
Sí violencia relacional instrumental	2,892

Tabla 116. Centroides de la función discriminante para cada grupo, España.

Grupo	Función 1
NO violencia relacional instrumental	-,762
Sí violencia relacional instrumental	3,284

Para conocer qué variables son las más importantes para estimar este tipo de violencia, se presenta a continuación la matriz de estructura.

Tabla 117. Matriz de estructura, México.

	Función 1
Violencia relacional instrumental	,953
Violencia manifiesta instrumental	,472
Violencia relacional pura	,470
Violencia manifiesta pura	,319
Violencia relacional reactiva	,280
Violencia manifiesta reactiva	,235

Tabla 118. Matriz de estructura, España.

	Función 1
Violencia relacional instrumental	,962
Violencia relacional pura	,460
Violencia manifiesta instrumental	,440
Violencia manifiesta pura	,278
Violencia relacional reactiva	,270

Así, vemos que la violencia relacional instrumental se relaciona de forma alta y positiva con la función. Igualmente ocurre con la violencia manifiesta instrumental (en México) y violencia relacional pura (en España) en donde la relación con la función es en la misma dirección, pero en menor grado que la violencia relacional instrumental. En México, también en menor grado, pero en la misma dirección se encuentran las variables violencia relacional y manifiesta pura, violencia relacional reactiva y violencia manifiesta reactiva. Por su parte en España, en la misma dirección y menor grado se encuentra violencia manifiesta instrumental y pura y violencia relacional reactiva.

La tabla siguiente presenta la función de México que estima con acierto el 98.7% de los casos. Así, estima correctamente a los alumnos No violentos (No violencia relacional instrumental) en un 99.8% y un 0.2% de error mientras que pronostica acertadamente el 95.1% de los alumnos Sí violentos (Sí violencia relacional instrumental) y un 4.9% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de violencia relacional pura e integración en la comunidad. La tabla 120

no muestra la función de España que estima con acierto el 99.1% de los casos. Es decir, los sujetos clasificados correctamente a ambos grupos es de 99.1% lo cual es una medida altamente positiva. Así, estima correctamente a los alumnos No violentos (No violencia relacional instrumental) en un 100% y un 0% de error mientras que pronostica acertadamente el 95.3% de los alumnos Sí violentos (Sí violencia relacional instrumental) y un 4.7% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de violencia relacional pura e integración en la comunidad.

Tabla 119. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes), México.

Número inicial de casos			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	461	1	462
		2	7	136	143
	%	1	99,8	,2	100,0
		2	4,9	95,1	100,0

a Clasificados correctamente el 98,7% de los casos agrupados originales seleccionados.

Tabla 120. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes), España.

Número inicial de casos			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	733	0	733
		2	8	162	170
	%	1	100,0	,0	100,0
		2	4,7	95,3	100,0

a Clasificados correctamente el 99,1% de los casos agrupados originales seleccionados.

Violencia relacional instrumental: ALUMNAS

Considerando únicamente a las alumnas, se ha realizado un análisis discriminante en el que la variable dependiente es el conglomerado al que pertenece cada alumnos (1, NO violencia relacional instrumental; 2, SÍ violencia relacional instrumental).

Tabla 121. Resultado de la prueba M de Box, México.

M de Box		1153,402
F	Aprox.	1,797
	gl1	561
	gl2	87059,216
	Sig.	,000

Tabla 122. Resultado de la prueba M de Box, España.

M de Box		1586,231
F	Aprox.	2,654
	gl1	528
	gl2	93638,822
	Sig.	,000

La diferencia entre los dos grupos ha resultado significativa como se aprecia en las tablas siguientes mientras que el valor de Wilks es de 0.349 en México (ver tabla 123) y 0.337 en España (ver tabla 124). La correlación canónica es de 0.807 en México y 0.814 en España.

Tabla 123. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados, México.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,349	756,707	33	,000	,807

Tabla 124. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados, España.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,337	892,866	32	,000	,814

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides se presentan en las siguientes tablas.

Tabla 125. Centroides de la función discriminante para cada grupo, México.

Grupo	Función 1
NO violencia relacional instrumental	-,528
Sí violencia relacional instrumental	3,526

Tabla 126. Centroides de la función discriminante para cada grupo, España.

Grupo	Función 1
NO violencia relacional instrumental	-,516
Sí violencia relacional instrumental	3,809

Para conocer qué variables son las más importantes para estimar este tipo de violencia, se presenta a continuación la matriz de estructura.

Tabla 127. Matriz de estructura, México.

	Función 1
Violencia relacional instrumental	,943
Violencia relacional pura	,504
Violencia manifiesta instrumental	,479
Violencia manifiesta pura	,338
Violencia relacional reactiva	,311
Violencia manifiesta reactiva	,266
Cyberbullying Internet	,259
Cyberbullying móvil	,236
Identificación grupal	-,233

Tabla 128. Matriz de estructura, España.

	Función 1
Violencia relacional instrumental	,968
Violencia manifiesta instrumental	,509
Violencia relacional pura	,353
Violencia manifiesta pura	,329
Violencia manifiesta reactiva	,266
Violencia relacional reactiva	,254

Así, vemos que la violencia relacional instrumental se relaciona de forma alta y positiva con la función. Igualmente ocurre con la violencia relacional pura (en México) y violencia manifiesta instrumental (en España) en donde la relación con la función es en la misma dirección, pero en menor grado que la violencia relacional instrumental. También en menor grado, pero en la misma dirección en México se encuentran las variables violencia manifiesta instrumental y pura, violencia relacional reactiva, violencia manifiesta reactiva, cyberbullying internet y móvil, y en España violencia

relacional y manifiesta pura y violencia manifiesta y relacional reactiva. La identificación grupal tiene una relación negativa en México.

Finalmente, para conocer en qué grado es acertada la estimación se presentan las tablas siguientes. Como vemos en la tabla 129, en México la función estima con acierto el 99.3% de los casos. Así, estima correctamente a los alumnos No violentos (No violencia relacional instrumental) en un 99.8% y un 0.2% de error mientras que pronostica acertadamente el 95.8% de los alumnos Sí violentos (Sí violencia relacional instrumental) y un 4.2% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de violencia relacional pura e integración en la comunidad. En España (ver tabla 130) la función estima con acierto el 100% de los casos. Es decir, los sujetos clasificados correctamente a ambos grupos es de 100% lo cual es una medida altamente positiva. Así, estima correctamente a los alumnos No violentos (No violencia relacional instrumental) en un 100% y un 0% de error mientras que pronostica acertadamente el 100% de los alumnos Sí violentos (Sí violencia relacional instrumental) y un 0% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de violencia relacional pura e integración en la comunidad.

Tabla 129. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes), México.

Número inicial de casos			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	640	1	641
		2	4	92	96
	%	1	99,8	,2	100,0
		2	4,2	95,8	100,0

a Clasificados correctamente el 99,3% de los casos agrupados originales seleccionados.

Tabla 130. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes), España.

Número inicial de caso			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	738	0	738
		2	0	100	100
	%	1	100,0	,0	100,0
		2	,0	100,0	100,0

a Clasificados correctamente el 100,0% de los casos agrupados originales seleccionados.

1.2.7. Resumen de análisis discriminante de conducta violencia

A manera de resumen podemos concluir que en México, de los 1490 adolescentes participantes, el 21 por ciento presenta algún tipo de violencia, mientras que en España de los 1741 participantes el 17 por ciento presenta algún tipo de violencia. A continuación se presentan las siguientes tablas que indican cuantos hombres y cuantas mujeres se clasifican dentro de los violentos y no violentos. En

México de los 676 hombres, 182 manifiestan algún tipo de conducta violenta es decir el 26.9 % y de las 814 mujeres, 130 manifiestan algún tipo de conducta violenta es decir el 16 % (ver tabla 131). En España de los 903 hombres, 178 manifiestan algún tipo de conducta violenta es decir el 19.7 % y de las 838 mujeres, 119 manifiestan algún tipo de conducta violenta es decir el 14.2 % (ver tabla 132).

Tabla 131. Número de casos por sexo en cada conglomerado, México (1, NO violencia; 2, SÍ violencia).

		Sexo del participante		Total
		Hombre	Mujer	
Número inicial de casos	1	494	684	1178
	2	182	130	312
Total		676	814	1490

Tabla 132. Número de casos por sexo en cada conglomerado, España (1, NO violencia; 2, SÍ violencia).

		Sexo del participante		Total
		Hombre	Mujer	
Número inicial de casos	1	725	719	1444
	2	178	119	297
Total		903	838	1741

Para concluir presentamos unas tablas a manera de resumen donde se presenta el grado de correlación de los tipos de violencia manifiesta con todos los indicadores analizados, primero se expone el resumen discriminante para México (tabla 133) y posteriormente el resumen discriminante para España (tabla 134).

Tabla 133. Resumen Discriminante de Violencia, México.

Violencia manifiesta pura		Violencia manifiesta reactiva		Violencia manifiesta instrumental		Variables
Alumnos	Alumnas	Alumnos	Alumnas	Alumnos	Alumnas	
-	-	-	-	-	-	Autoestima general
						Autoestima académica
-	+	+	+	+	-	Autoestima social
--	--	--	--	--	--	Índice general de empatía
+	++	+	+	+	+	Sintomatología depresiva
-	-	-	-	-	-	Comunicación abierta madre
++	++	++	+	++	++	Comunicación ofensiva madre
+	+	+	+	+	+	Comunicación evitativa madre
-	-	-	-	-	-	Comunicación abierta padre
++	++	++	+	++	++	Comunicación ofensiva padre
+	+	+	-	+	+	Comunicación evitativa padre
--	--	-	--	--	--	Cohesión
-	-	-	-	-	-	Expresividad
++	++	+	++	++	++	Conflicto
--	-	--	-	-	-	Implicación
-	-	-	-	--	-	Amistad y ayuda entre alumnos
--	-	--	-	-	-	Ayuda al profesor
-	--	-	-	--	--	Identificación grupal
-	-	-	-	-	--	Actitud positiva hacia la autoridad institucional
++	+++	++	+++	++	++	Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales
-	-	-	-	+	-	Integración comunitaria
						Participación comunitaria
-	+	-	-	-	-	Apoyo social en los sistemas informales
-	-	-	-	-	-	Apoyo social en los sistemas formales
		+++	+++	+++	+++	Violencia manifiesta pura
+++	+++			+++	+++	Violencia manifiesta reactiva
+++	+++	+++	+++			Violencia manifiesta instrumental
+++	+++	+++	+++	+++	+++	Violencia relacional pura
+++	+++	+++	+++	+++	+++	Violencia relacional reactiva
+++	+++	+++	+++	+++	+++	Violencia relacional instrumental
++	++	++	++	++	++	Victimización manifiesta verbal
++	++	++	++	++	++	Victimización manifiesta física
++	++	++	++	++	++	Victimización relacional
++	+++	++	++	++	+++	Cyberbullying móvil
++	+++	++	++	++	+++	Cyberbullying internet

+++ : correlación positiva en primer grupo valor >0,200; ++ : correlación positiva en segundo grupo valor entre 0,200 y 0,100; + : correlación positiva en tercer grupo valor < 0,100.

--- : correlación negativa en primer grupo valor >0,200; -- : correlación negativa en segundo grupo valor entre 0,200 y 0,100; - : correlación negativa en tercer grupo valor < 0,100.

Tabla 134. Resumen Discriminante de Violencia, España.

Violencia manifiesta pura		Violencia manifiesta reactiva		Violencia manifiesta instrumental		Variables
Alumnos	Alumnas	Alumnos	Alumnas	Alumnos	Alumnas	
--	--	-	-	-	-	Autoestima general
--	--	--	--	-	-	Autoestima académica
						Autoestima social
---	---	--	--	--	--	Índice general de empatía
++	++	+	+	++	+	Sintomatología depresiva
--	--	-	-	--	-	Comunicación abierta madre
++	++	+	++	++	+	Comunicación ofensiva madre
+	+	+	+	+	+	Comunicación evitativa madre
--	--	-	-	-	-	Comunicación abierta padre
--	++	++	+	++	+	Comunicación ofensiva padre
+	+	+	+	+	+	Comunicación evitativa padre
---	--	--	--	--	-	Cohesión
--	--	--	-	-	-	Expresividad
+++	+++	++	+++	++	++	Conflicto
-	-	-	-	-	-	Implicación
--	--	-	-	-	-	Amistad y ayuda entre alumnos
--	--	--	--	--	-	Ayuda al profesor
--	--	-	-	--	-	Identificación grupal
						Actitud positiva hacia la autoridad institucional
						Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales
-	+	-	+	-	-	Integración comunitaria
+	-	-	-	+	-	Participación comunitaria
--	-	-	+	-	-	Apoyo social en los sistemas informales
-	--	-	-	-	-	Apoyo social en los sistemas formales
		+++	+++	+++	+++	Violencia manifiesta pura
+++	+++			+++	+++	Violencia manifiesta reactiva
+++	+++	+++	+++			Violencia manifiesta instrumental
+++	+++	+++	+++	+++	+++	Violencia relacional pura
++	+++	+++	+++	++	++	Violencia relacional reactiva
+++	+++	+++	+++	+++	+++	Violencia relacional instrumental
++	++	+	+	+	++	Victimización manifiesta verbal
+++	+++	+	+	++	++	Victimización manifiesta física
++	++	+	+	++	+	Victimización relacional
++	++	++	++	++	++	Cyberbullying móvil
++	++	++	++	++	++	Cyberbullying internet

+++ : correlación positiva en primer grupo valor >0,200; ++ : correlación positiva en segundo grupo valor entre 0,200 y 0,100; + : correlación positiva en tercer grupo valor < 0,100.

--- : correlación negativa en primer grupo valor >0,200; -- : correlación negativa en segundo grupo valor entre 0,200 y 0,100; - : correlación negativa en tercer grupo valor < 0,100.

1.3. Estimación de la victimización

El análisis de la victimización se realiza en 3 pasos, en cada uno de ellos nos ocupamos de uno de los factores de victimización: victimización manifiesta verbal, victimización manifiesta física y victimización relacional.

1.3.1. Victimización manifiesta verbal

A partir del conglomerado establecido en el paso anterior se ha dividido a los alumnos por sexo. Esta división se aprecia en la tabla 135 para la muestra de México y tabla 136 para la muestra de España.

Tabla 135. Número de casos pro sexo en cada conglomerado, México (1, NO victimización manifiesta verbal; 2, SÍ victimización manifiesta verbal).

		Sexo del participante		Total
		Hombre	Mujer	
Número inicial de casos	1	489	673	1162
	2	187	141	328
Total		676	814	1490

Tabla 136. Número de casos pro sexo en cada conglomerado, España (1, NO victimización manifiesta verbal; 2, SÍ victimización manifiesta verbal).

		Sexo del participante		Total
		Hombre	Mujer	
Número inicial de casos	1	761	717	1478
	2	142	121	263
Total		903	838	1741

Victimización manifiesta verbal: ALUMNOS

En primer lugar se calculó la M de Box. Considerando únicamente a los alumnos varones, se ha realizado un análisis discriminante en el que la variable dependiente es el conglomerado al que pertenece cada alumno (1, NO victimización manifiesta verbal; 2, SÍ victimización manifiesta verbal), ver las siguientes tablas.

Tabla 137. Resultado de la prueba M de Box, México.

	M de Box	1077,835
F	Aprox.	1,775
	gl1	561
	gl2	326026,596
	Sig.	,000

Tabla 138. Resultado de la prueba M de Box, España.

	M de Box	1664,640
F	Aprox.	3,091
	gl1	496
	gl2	197520,378
	Sig.	,000

La diferencia entre los dos grupos ha resultado significativa como se aprecia en las tablas siguientes mientras que el valor de Wilks es inferior a 0.32 en México y 0.36 en España (parte no explicada por la función discriminante y que también es debida a la diferencia entre los grupos). Cuanto más pequeño sea este valor, mejor será la predicción.

Tabla 139. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos de pronosticados, México.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	Gl	Sig.	Correlación canónica
1	,316	675,517	33	,000	,827

Tabla 140. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos de pronosticados, España.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	Gl	Sig.	Correlación canónica
1	,353	921,094	31	,000	,804

La correlación canónica es de 0.827 para México y 0.804 para España (relación entre los grupos y las puntuaciones discriminantes, indica hasta qué punto existe la relación entre pertenecer a un grupo y las variables introducidas). Cuanto más grade sea este valor, mejor será la predicción.

Ambos valores responden a lo mismo en realidad, así $1 - (0.827*0.827) = 0.316$ en México y $1 - (0.804*0.804) = 0.353$ en España. La correlación al cuadrado es la proporción de varianza explicada, si a 1 le restamos esa proporción nos queda la no explicada.

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides se presentan en las siguientes tablas.

Tabla 141. Centroides de la función discriminante para cada grupo, México.

Grupo	Función 1
NO victimización manifiesta verbal	-,907
SÍ victimización manifiesta verbal	2,378

Tabla 142. Centroides de la función discriminante para cada grupo, España.

Grupo	Función 1
NO victimización manifiesta verbal	-,584
SÍ victimización manifiesta verbal	3,128

Para conocer qué variables son las más importantes para estimar este tipo de victimización, se presenta a continuación la matriz de estructura. En ella se presenta la correlación de cada una de las variables independientes con la función canónica mayores a 0.20 (es decir, con la ecuación que acabamos de calcular para predecir la victimización).

Tabla 143. Matriz de estructura, México.

	Función 1
Victimización manifiesta verbal	,936
Victimización relacional	,564
Victimización manifiesta físico	,458
Cyberbullying móvil	,306
Cyberbullying Internet	,276

Tabla 144. Matriz de estructura, España.

	Función 1
Victimización manifiesta verbal	,968
Victimización relacional	,547
Victimización manifiesta física	,461
Cyberbullying Internet	,288
Cyberbullying móvil	,264

Así vemos que la victimización manifiesta verbal se relaciona de forma alta y positiva con la función, y que cuanto más puntuación en victimización manifiesta verbal, “mayor puntuación” en el conglomerado o lo que es lo mismo, en el grupo “SÍ

victimización manifiesta verbal” del conglomerado. Igualmente ocurre con la victimización relacional en donde la relación con la función es positiva y en menor grado que la victimización manifiesta verbal, igual que victimización manifiesta física, cyberbullying móvil e internet en ambas muestras.

Finalmente, para conocer en qué grado es acertada la estimación se presentan las tablas siguientes. Como vemos, en el caso de México la función estima con acierto el 97.2% de los casos. Es decir, los sujetos clasificados correctamente a ambos grupos es de 97.2% lo cual es una medida altamente positiva. Así, estima correctamente a los alumnos No victimizados (No victimización manifiesta verbal) en un 99.8% y un 0.2% de error mientras que pronostica acertadamente el 90.4% de los alumnos SÍ victimizados (SÍ victimización manifiesta verbal) y un 9.6% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de victimización relacional y de victimización manifiesta física. En el caso de España la función estima con acierto el 97% de los casos. Es decir, los sujetos clasificados correctamente a ambos grupos es de 97% lo cual también es una medida altamente positiva. Así, estima correctamente a los alumnos No victimizados (No victimización manifiesta verbal) en un 100% y un 0% de error mientras que pronostica acertadamente el 81% de los alumnos SÍ victimizados (SÍ victimización manifiesta verbal) y un 19% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de victimización relacional y de victimización manifiesta física.

Tabla 145. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes), México.

Número inicial de casos			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	1
Original	Recuento	1	437	1	438
		2	16	151	167
%		1	99,8	,2	100,0
		2	9,6	90,4	100,0

a Clasificados correctamente el 97,2% de los casos agrupados originales seleccionados.

Tabla 146. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes), España.

Número inicial de casos			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	1
Original	Recuento	1	115	27	142
		2	0	761	761
%		1	81,0	19,0	100,0
		2	,0	100,0	100,0

a Clasificados correctamente el 97,0% de los casos agrupados originales seleccionados.

Victimización manifiesta verbal: ALUMNAS

Considerando únicamente a las alumnas, se ha realizado un análisis discriminante en el que la variable dependiente es el conglomerado al que pertenece

cada alumno (1, NO victimización manifiesta verbal; 2, SÍ victimización manifiesta verbal).

Tabla 147. Resultado de la prueba M de Box, México.

M de Box		1280,248
F	Aprox.	2,056
	gl1	561
	gl2	146738,779
	Sig.	,000

Tabla 148. Resultado de la prueba M de Box, España.

M de Box		1664,611
F	Aprox.	3,044
	gl1	496
	gl2	141037,834
	Sig.	,000

La diferencia entre los dos grupos ha resultado significativa como se aprecia en las tablas siguientes mientras que el valor de Wilks es 0.349 en México y valor de Wilks de 0.353 en España.

Tabla 149. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados, México.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	Gl	Sig.	Correlación canónica
1	,349	756,903	33	,000	,807

Tabla 150. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados, España.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	Gl	Sig.	Correlación canónica
1	,353	854,323	31	,000	,804

La correlación canónica es de 0.807 en México y de 0.804 en España. Ambos valores responden a lo mismo en realidad, así $1 - (0.807 \cdot 0.807) = 0.349$ en el caso de México y de $1 - (0.804 \cdot 0.804) = 0.353$ para España. La correlación al cuadrado es la proporción de varianza explicada, si a 1 le restamos esa proporción nos queda la no explicada.

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides se presentan en las siguientes tablas.

Tabla 151. Centroides de la función discriminante para cada grupo, México.

Grupo	Función
	1
NO victimización manifiesta verbal	-,608
SÍ victimización manifiesta verbal	3,064

Tabla 152. Centroides de la función discriminante para cada grupo, España.

Grupo	Función
	1
NO victimización manifiesta verbal	-,555
SÍ victimización manifiesta verbal	3,291

Para conocer qué variables son las más importantes para estimar este tipo de victimización, se presenta a continuación la matriz de estructura. Cuanto mayor es la puntuación en victimización manifiesta verbal, mayor puntuación en la función, tiene tendencia al grupo SÍ victimización manifiesta verbal o conglomerado 2.

Tabla 153. Matriz de estructura, México.

	Función
	1
Victimización manifiesta verbal	,953
Victimización relacional	,605
Victimización manifiesta física	,484
Cyberbullying móvil	,379
Cyberbullying Internet	,253

Tabla 154. Matriz de estructura, España.

	Función
	1
Victimización manifiesta verbal	,961
Victimización relacional	,517
Victimización manifiesta física	,421
Cyberbullying móvil	,265
Cyberbullying Internet	,200

Así, vemos que la victimización manifiesta verbal se relaciona de forma alta y positiva con la función. Igualmente ocurre con la victimización relacional en donde la relación con la función es positiva y en menor grado que la victimización manifiesta verbal, igual que victimización manifiesta física, cyberbullying móvil e internet, estos resultados para ambas muestras.

Finalmente, para conocer en qué grado es acertada la estimación se presentan las siguientes tablas. Como se puede observar, en el caso de México (tabla 155) la función estima con acierto el 98.5% de los casos. Estima correctamente a las alumnas No victimizadas (No victimización manifiesta verbal) en un 99.7% y un 0.3% de error mientras que pronostica acertadamente el 92.6% de las alumnas SÍ victimizadas (Si victimización manifiesta verbal) y un 7.4% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de victimización manifiesta física y victimización relacional. En el caso de España (tabla 156) la función estima con acierto el 98.6% de los casos. Es decir, los sujetos clasificados correctamente a ambos grupo es de 98.6% lo cual también es una medida altamente positiva. Así, estima correctamente a los alumnos No victimizados (No victimización manifiesta verbal) en un 100% y un 0% de error mientras que pronostica acertadamente el 90.1% de los alumnos SÍ victimizados (Sí victimización manifiesta verbal) y un 9.9% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de victimización relacional y de victimización manifiesta física.

Tabla 155. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes), México.

Número inicial de casos			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	613	2	615
		2	9	113	122
	%	1	99,7	,3	100,0
		2	7,4	92,6	100,0

a Clasificados correctamente el 98,5% de los casos agrupados originales seleccionados.

Tabla 156. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes), España.

Número inicial de casos			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	109	12	121
		2	0	717	717
	%	1	90,1	9,9	100,0
		2	,0	100,0	100,0

a Clasificados correctamente el 98,6% de los casos agrupados originales seleccionados.

1.3.2. Victimización manifiesta física

A partir del conglomerado establecido anteriormente se ha dividido a los alumnos por sexo. Esta división se aprecia en las siguientes tablas.

Tabla 157. Número de casos por sexo en cada conglomerado, México (1, NO victimización manifiesta física; 2, SÍ victimización manifiesta física).

		Sexo del participante		Total
		Hombre	Mujer	
Número inicial de casos	1	494	735	1229
	2	182	79	261
Total		676	814	1490

Tabla 158. Número de casos por sexo en cada conglomerado, España (1, NO victimización manifiesta física; 2, SÍ victimización manifiesta física).

		Sexo del participante		Total
		Hombre	Mujer	
Número inicial de casos	1	802	794	1596
	2	101	44	145
Total		903	838	1741

Victimización manifiesta física: ALUMNOS

En primer lugar se calculó la M de Box. Considerando únicamente a los alumnos varones, se ha realizado un análisis discriminante en el que la variable dependiente es el conglomerado al que pertenece cada alumnos (1, NO victimización manifiesta física; 2, SÍ victimización manifiesta física).

Tabla 159. Resultado de la prueba M de Box, México.

M de Box		1128,555
F	Aprox.	1,851
	gl1	561
	gl2	279951,194
	Sig.	,000

Tabla 160. Resultado de la prueba M de Box, España.

M de Box		1760,757
F	Aprox.	3,154
	gl1	496
	gl2	94970,262
	Sig.	,000

La diferencia entre los dos grupos ha resultado significativa como se aprecia en las tablas siguientes mientras que el valor de Wilks es 0.288 en México y 0.329 en España (parte no explicada por la función discriminante y que también es debida a la diferencia entre los grupos). Cuanto más pequeño sea este valor, mejor será la predicción.

Tabla 161. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados, México.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	Gl	Sig.	Correlación canónica
1	,288	729,548	33	,000	,844

Tabla 162. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados, España.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,329	984,820	31	,000	,819

La correlación canónica es de 0.844 para México y 0.819 para España. Ambos valores responden a lo mismo en realidad, así $1 - (0.844 \times 0.844) = 0.288$ en México y $1 - (0.819 \times 0.819) = 0.329$ en España. La correlación al cuadrado es la proporción de varianza explicada.

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides se presentan en las siguientes tablas.

Tabla 163. Centroides de la función discriminante para cada grupo, México.

Grupo	Función
	1
NO victimización manifiesta física	-,929
Sí victimización manifiesta física	2,650

Tabla 164. Centroides de la función discriminante para cada grupo, España.

Grupo	Función
	1
NO victimización manifiesta física	-,506
Sí victimización manifiesta física	4,021

Para conocer qué variables son las más importantes para estimar este tipo de victimización, se presenta a continuación la matriz de estructura.

Tabla 165. Matriz de estructura, México.

	Función 1
Victimización manifiesta física	,954
Victimización relacional	,479
Victimización manifiesta verbal	,444
Cyberbullying móvil	,334
Cyberbullying Internet	,275

Tabla 166. Matriz de estructura, España.

	Función 1
Victimización manifiesta física	,954
Victimización manifiesta verbal	,440
Victimización relacional	,411
Cyberbullying móvil	,307
Cyberbullying Internet	,252

Así, vemos que la victimización manifiesta física se relaciona de forma alta y positiva con la función. Igualmente ocurre con la victimización relacional (México) y victimización manifiesta verbal (España) en donde la relación con la función es en la misma dirección, pero en menor grado que la victimización manifiesta física. También en menor grado, pero en la misma dirección se encuentran las variables victimización manifiesta verbal, cyberbullying móvil e internet, para México y para España las variables: victimización relacional, cyberbullying móvil e internet.

La función estima con acierto el 97.9% de los casos de la muestra mexicana, como se observa en la siguiente tabla (tabla 167). Así, estima correctamente a los alumnos No victimizados (No victimización manifiesta física) en un 100% y un 0% de error mientras que pronostica acertadamente el 91.7% de los alumnos SÍ victimizados (Si victimización manifiesta física) y un 8.3% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de victimización relacional y de victimización manifiesta verbal. En el caso de la muestra española (ver tabla 168) la función estima con acierto el 99.6% de los casos. Es decir, los sujetos clasificados correctamente a ambos grupos es de 99.6% lo cual es una medida altamente positiva. Así, estima correctamente a los alumnos No victimizados (No victimización manifiesta física) en un 100% y un 0% de error mientras que pronostica acertadamente el 96% de los alumnos SÍ victimizados (Sí victimización manifiesta física) y un 4% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de victimización relacional y de victimización manifiesta verbal.

Tabla 167. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes), México.

Número inicial de casos			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	448	0	448
		2	13	144	157
	%	1	100,0	,0	100,0
		2	8,3	91,7	100,0

a Clasificados correctamente el 97,9% de los casos agrupados originales seleccionados.

Tabla 168. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes), España.

Número inicial de casos			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	802	0	802
		2	4	97	101
	%	1	100,0	,0	100,0
		2	4,0	96,0	100,0

a Clasificados correctamente el 99,6% de los casos agrupados originales seleccionados.

Victimización manifiesta física: ALUMNAS

Considerando el conglomerado al que pertenece cada alumna (1, NO victimización manifiesta física; 2, SÍ victimización manifiesta física), se calculó la M de Box, como se puede apreciar en las siguientes tablas.

Tabla 169. Resultado de la prueba M de Box, México.

M de Box		986,200
F	Aprox.	1,429
	gl1	561
	gl2	39419,217
	Sig.	,000

Tabla 170. Resultado de la prueba M de Box, España.

M de Box		1500,684
F	Aprox.	2,197
	gl1	496
	gl2	16925,685
	Sig.	,000

La diferencia entre los dos grupos ha resultado significativa como se aprecia en las tablas siguientes mientras que el valor de Wilks es de 0.362 en México (ver tabla 171) y 0.378 en España (ver tabla 172). Cuanto más pequeño sea este valor, mejor será la predicción.

Tabla 171. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados, México.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	Gl	Sig.	Correlación canónica
1	,362	729,782	33	,000	,799

Tabla 172. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados, España.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	Gl	Sig.	Correlación canónica
1	,378	798,984	31	,000	,789

La correlación canónica es de 0.799 para México y 0.789 para España. Ambos valores responden a lo mismo en realidad, así $1 - (0.799 \cdot 0.799) = 0.362$ en México y $1 - (0.789 \cdot 0.789) = 0.378$ en España.

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides se presentan en las siguientes tablas.

Tabla 173. Centroides de la función discriminante para cada grupo, México.

Grupo	Función
	1
NO victimización manifiesta física	-,416
SÍ victimización manifiesta física	4,226

Tabla 174. Centroides de la función discriminante para cada grupo, España.

Grupo	Función
	1
NO victimización manifiesta física	-,302
SÍ victimización manifiesta física	5,447

Para conocer qué variables son las más importantes para estimar este tipo de victimización, se presenta a continuación la matriz de estructura.

Tabla 175. Matriz de estructura, México.

	Función
	1
Victimización manifiesta física	,952
Victimización manifiesta verbal	,473
Victimización relacional	,413
Cyberbullying móvil	,346
Cyberbullying Internet	,260

Tabla 176. Matriz de estructura, España.

	Función
	1
Victimización manifiesta física	,949
Victimización manifiesta verbal	,441
Victimización relacional	,357
Cyberbullying móvil	,295
Cyberbullying Internet	,205

Así, vemos que la victimización manifiesta física se relaciona de forma alta y positiva con la función. Igualmente ocurre con la victimización manifiesta verbal en donde la relación con la función es en la misma dirección, pero en menor grado que la victimización manifiesta física, en ambas muestras. También en menor grado, pero en la misma dirección se encuentran las variables victimización relacional, cyberbullying móvil e internet, los mismos datos para la muestra de México y de España.

Finalmente, para conocer en qué grado es acertada la estimación se presentan las tablas siguientes. Como vemos en la tabla 177, en México la función estima con acierto el 99.9% de los casos. Así, estima correctamente a las alumnas No victimizadas (No victimización manifiesta física) en un 100% y un 0% de error mientras que pronostica acertadamente el 98.5% de los alumnos SÍ victimizadas (Si victimización manifiesta física) y un 1.5% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de victimización relacional y de victimización manifiesta verbal. En el caso de España la función estima con acierto el 99.6% de los casos. Es decir, los sujetos clasificados correctamente a ambos grupos es de 99.6% lo cual es una medida altamente positiva. Así, estima correctamente a las alumnas No victimizadas (No victimización manifiesta física) en un 100% y un 0% de error mientras que pronostica acertadamente el 93.2% de los alumnos SÍ victimizadas (Si victimización manifiesta física) y un 6.8%

de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de victimización relacional y de victimización manifiesta verbal.

Tabla 177. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes), México.

Número inicial de casos			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	671	0	671
		2	1	65	66
	%	1	100,0	,0	100,0
		2	1,5	98,5	100,0

a Clasificados correctamente el 99,9% de los casos agrupados originales seleccionados.

Tabla 178. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes), España.

Número inicial de casos			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	794	0	794
		2	3	41	44
	%	1	100,0	,0	100,0
		2	6,8	93,2	100,0

a Clasificados correctamente el 99,6% de los casos agrupados originales seleccionados.

1.3.3. Victimización relacional

A partir del conglomerado establecido anteriormente se ha dividido a los alumnos por sexo. Esta división se aprecia en la tabla 179 para la muestra de México y tabla 180 para la muestra de España.

Tabla 179. Número de casos por sexo en cada conglomerado, México (1, NO victimización relacional; 2, SÍ victimización relacional).

		Sexo del participante		Total
		Hombre	Mujer	
Número inicial de casos	1	473	656	1129
	2	203	158	361
Total		676	814	1490

Tabla 180. Número de casos por sexo en cada conglomerado, España (1, NO victimización relacional; 2, SÍ victimización relacional).

		Sexo del participante		Total
		Hombre	Mujer	
Número inicial de casos	1	748	684	1432
	2	155	154	309
Total		903	838	1741

Victimización relacional: ALUMNOS

Considerando únicamente a los alumnos varones, se ha realizado un análisis discriminante en el que la variable dependiente es el conglomerado al que pertenece cada alumno (1, NO victimización relacional; 2, SÍ victimización relacional).

Tabla 181. Resultado de la prueba M de Box, México.

M de Box		1177,092
F	Aprox.	1,946
	gl1	561
	gl2	377066,507
	Sig.	,000

Tabla 182. Resultado de la prueba M de Box, España.

M de Box		1671,120
F	Aprox.	3,125
	gl1	496
	gl2	239710,714
	Sig.	,000

La diferencia entre los dos grupos ha resultado significativa como se aprecia en las tablas siguientes mientras que el valor de Wilks es de 0.303 en México y 0.375 en España (parte no explicada por la función discriminante y que también es debida a la diferencia entre los grupos). Cuanto más pequeño sea este valor, mejor será la predicción.

Tabla 183. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados, México.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	Gl	Sig.	Correlación canónica
1	,303	700,359	33	,000	,835

Tabla 184. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados, España.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	Gl	Sig.	Correlación canónica
1	,375	868,365	31	,000	,791

La correlación canónica es de 0.835 para México y 0.791 para España. Ambos valores responden a lo mismo en realidad, así $1 - (0.835 \cdot 0.835) = 0.303$ en México y $1 - (0.791 \cdot 0.791) = 0.375$ en España. La correlación al cuadrado es la proporción de varianza explicada, si a 1 le restamos esa proporción nos queda la no explicada.

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides se presentan en las siguientes tablas.

Tabla 185. Centroides de la función discriminante para cada grupo, México.

Grupo	Función
	1
NO victimización relacional	-,974
Sí victimización relacional	2,355

Tabla 186. Centroides de la función discriminante para cada grupo, España.

Número inicial de casos victimización relacional	Función
	1
NO victimización relacional	-,587
Sí victimización relacional	2,832

Para conocer qué variables son las más importantes para estimar este tipo de victimización, se presenta a continuación la matriz de estructura.

Tabla 187. Matriz de estructura, México.

	Función
	1
Victimización relacional	,945
Victimización manifiesta verbal	,583
Victimización manifiesta física	,491
Cyberbullying móvil	,437
Cyberbullying Internet	,339
Violencia relacional instrumental	,214
Violencia relacional pura	,209
Violencia manifiesta instrumental	,207

Tabla 188. Matriz de estructura, España.

	Función
	1
Victimización relacional	,973
Victimización manifiesta verbal	,559
Victimización manifiesta física	,436
Cyberbullying Internet	,340
Cyberbullying móvil	,333

Así, vemos que la victimización relacional se relaciona de forma alta y positiva con la función, y que cuanto más puntuación en victimización relacional, “mayor puntuación” en el conglomerado o lo que es lo mismo, en el grupo “SÍ victimización relacional” del conglomerado. Igualmente ocurre con la victimización manifiesta verbal en donde la relación con la función es en la misma dirección, pero en menor grado que la victimización relacional, en ambas muestras. También en menor grado, pero en la misma dirección se encuentran las variables victimización manifiesta física, cyberbullying móvil e internet, violencia relacional instrumental, violencia relacional pura y violencia manifiesta instrumental, en la muestra mexicana y victimización manifiesta física, cyberbullying internet y móvil, en la muestra española .

Finalmente, para conocer en qué grado es acertada la estimación se presentan las tablas siguientes. Como vemos, en el caso de México (tabla 189) la función estima con acierto el 98.2% de los casos. Se estima correctamente a los alumnos No victimizados (No victimización relacional) en un 100% y un 0% de error mientras que pronostica acertadamente el 93.8% de los alumnos SÍ victimizados (Si victimización relacional) y un 6.2% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de victimización manifiesta verbal y de victimización manifiesta física. En el caso de España (tabla 190) la función estima con acierto el 97.5% de los casos. Es decir, los sujetos clasificados correctamente a ambos grupos es de 97.5% lo cual es una medida altamente positiva. Así, estima correctamente a los alumnos No victimizados (No victimización relacional) en un 100% y un 0% de error mientras que pronostica acertadamente el 85.2% de los alumnos SÍ victimizados (Si victimización relacional) y un 14.8% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de victimización manifiesta verbal y de victimización manifiesta física.

Tabla 189. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes), México.

Número inicial de casos			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	428	0	428
		2	11	166	177
	%	1	100,0	,0	100,0
		2	6,2	93,8	100,0

a Clasificados correctamente el 98,2% de los casos agrupados originales seleccionados.

Tabla 190. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes), España.

Número inicial de casos			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	132	23	155
		2	0	748	748
	%	1	85,2	14,8	100,0
		2	,0	100,0	100,0

a Clasificados correctamente el 97,5% de los casos agrupados originales seleccionados.

Victimización relacional: ALUMNAS

Considerando únicamente a las alumnas, se ha realizado un análisis discriminante en el que la variable dependiente es el conglomerado al que pertenece cada alumnos (1, NO victimización relacional; 2, SÍ victimización relacional), ver las siguientes tablas.

Tabla 191. Resultado de la prueba M de Box, México.

M de Box		1361,231
F	Aprox.	2,207
	gl1	561
	gl2	180943,820
	Sig.	,000

Tabla 192. Resultado de la prueba M de Box, España.

M de Box		1904,214
F	Aprox.	3,557
	gl1	496
	gl2	240289,932
	Sig.	,000

La diferencia entre los dos grupos ha resultado significativa como se aprecia en las tablas siguientes mientras que el valor de Wilks es de 0.354 en México y 0.339 en España.

Tabla 193. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados, México.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	Gl	Sig.	Correlación canónica
1	,354	746,694	33	,000	,804

Tabla 194. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados, España.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	Gl	Sig.	Correlación canónica
1	,339	888,332	31	,000	,813

La correlación canónica es de 0.804 para México y 0.813 para España. Cuanto más grande sea este valor, mejor será la predicción. Ambos valores responden a lo

mismo en realidad, así $1 - (0.804*0.804) = 0.354$ en México y $1 - (0.813*0.813) = 0.339$ en España.

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides se presentan en las siguientes tablas.

Tabla 195. Centroides de la función discriminante para cada grupo, México.

Grupo	Función 1
NO victimización relacional	-,636
Sí victimización relacional	2,863

Tabla 196. Centroides de la función discriminante para cada grupo, España.

Número inicial de casos victimización relacional	Función 1
NO victimización relacional	-,662
Sí victimización relacional	2,941

Para conocer qué variables son las más importantes para estimar este tipo de victimización, se presenta a continuación la matriz de estructura. En ella se presenta la correlación de cada una de las variables independientes con la función canónica (es decir, con la ecuación que acabamos de calcular para predecir la victimización).

Tabla 197. Matriz de estructura, México.

	Función 1
Victimización relacional	,957
Victimización manifiesta verbal	,612
Victimización manifiesta física	,491
Cyberbullying móvil	,412
Cyberbullying Internet	,302
Sintomatología depresiva	,239

Tabla 198. Matriz de estructura, España.

	Función 1
Victimización relacional	,969
Victimización manifiesta verbal	,534
Cyberbullying móvil	,355
Victimización manifiesta física	,342
Cyberbullying Internet	,284

Así, vemos que la victimización relacional se relaciona de forma alta y positiva con la función. Igualmente ocurre con la victimización manifiesta verbal en donde la relación con la función es en la misma dirección (en ambas muestras), pero en menor grado que la victimización manifiesta física. También en menor grado, pero en la misma dirección se encuentran las variables victimización manifiesta física, cyberbullying móvil e internet, y sintomatología depresiva en el caso de México y en España cyberbullying móvil e internet y victimización manifiesta física.

Para conocer en qué grado es acertada la estimación se presentan las tablas siguientes. En México (tabla 199) la función estima con acierto el 97.4% de los casos.

Así, estima correctamente a las alumnas No victimizadas (No victimización relacional) en un 100% y un 0% de error mientras que pronostica acertadamente el 85.8% de las alumnas SÍ victimizadas (Si victimización relacional) y un 14.2% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de victimización manifiesta verbal y de victimización manifiesta física. En España (tabla 200) la función estima con acierto el 98.2% de los casos. Es decir, los sujetos clasificados correctamente a ambos grupos es de 98.2% lo cual es una medida altamente positiva. Así, estima correctamente a las alumnas No victimizadas (No victimización relacional) en un 100% y un 0% de error mientras que pronostica acertadamente el 90.3% de las alumnas SÍ victimizadas (Si victimización relacional) y un 9.7% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables, especialmente de victimización manifiesta verbal y de victimización manifiesta física.

Tabla 199. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes), México.

Número inicial de casos			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	603	0	603
		2	19	115	134
	%	1	100,0	,0	100,0
		2	14,2	85,8	100,0

a Clasificados correctamente el 97,4% de los casos agrupados originales seleccionados.

Tabla 200. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes), España.

Número inicial de casos			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	139	15	154
		2	0	684	684
	%	1	90,3	9,7	100,0
		2	,0	100,0	100,0

a Clasificados correctamente el 98,2% de los casos agrupados originales seleccionados.

1.3.4. Resumen de análisis discriminante de victimización escolar

A manera de resumen podemos concluir que en México, de los 1490 adolescentes participantes, el 21.3 por ciento presenta algún tipo de victimización escolar, mientras que en España de los 1741 participantes el 19.8 por ciento presenta algún tipo de victimización escolar. A continuación se presentan las siguientes tablas que indican cuantos hombres y cuantas mujeres se clasifican dentro de las víctimas y no víctimas. En México de los 676 hombres, 191 manifiestan algún tipo de victimización escolar es decir el 28.3 % y de las 814 mujeres, 126 manifiestan algún tipo de victimización escolar es decir el 15.5 % (ver tabla 201). En España de los 903 hombres, 133 manifiestan algún tipo de victimización escolar es decir el 14.7 % y de las 838

mujeres, 106 manifiestan algún tipo de victimización escolar es decir el 12.6 % (ver tabla 202).

Tabla 201. Número de casos por sexo en cada conglomerado, México (1, NO victimización; 2, SÍ victimización).

		Sexo del participante		Total
		Hombre	Mujer	
Número inicial de casos	1	485	688	1173
	2	191	126	317
Total		676	814	1490

Tabla 202. Número de casos por sexo en cada conglomerado, España (1, NO victimización; 2, SÍ victimización).

		Sexo del participante		Total
		Hombre	Mujer	
Número inicial de casos	1	770	732	1502
	2	133	106	239
Total		903	838	1741

Para concluir presentamos unas tablas a manera de resumen donde se presenta el grado de correlación de los tipos de victimización escolar con todos los indicadores analizados, primero se expone el resumen discriminante para México (tabla 203) y posteriormente el resumen discriminante para España (tabla 204).

Tabla 203. Resumen Discriminante de Victimización, México.

Victimización manifiesta verbal		Victimización manifiesta física		Victimización relacional		Variables
Alumnos	Alumnas	Alumnos	Alumnas	Alumnos	Alumnas	
-	--	-	-	-	--	Autoestima general
						Autoestima académica
+	-	+	-	+	-	Autoestima social
+	+	-	-	-	-	Índice general de empatía
++	++	++	++	++	+++	Sintomatología depresiva
-	-	-	-	-	-	Comunicación abierta madre
+	+	++	+	++	++	Comunicación ofensiva madre
+	+	+	+	+	+	Comunicación evitativa madre
-	-	-	-	-	-	Comunicación abierta padre
++	+	++	+	++	++	Comunicación ofensiva padre
+	+	+	+	+	+	Comunicación evitativa padre
-	--	--	--	--	--	Cohesión
-	-	-	-	--	-	Expresividad
++	+	++	++	++	++	Conflicto
-	-	-	-	-	-	Implicación
-	-	-	-	-	--	Amistad y ayuda entre alumnos
-	-	-	-	-	-	Ayuda al profesor
+	--	--	--	--	--	Identificación grupal
-	+	-	+	-	-	Actitud positiva hacia la autoridad institucional
+	+	+	+	++	+	Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales
-	-	-	-	-	-	Integración comunitaria
						Participación comunitaria
-	-	-	-	-	-	Apoyo social en los sistemas informales
-	-	-	-	-	-	Apoyo social en los sistemas formales
++	++	++	++	++	++	Violencia manifiesta pura
++	++	++	+	++	++	Violencia manifiesta reactiva
++	++	++	++	+++	++	Violencia manifiesta instrumental
++	++	++	++	+++	++	Violencia relacional pura
+	++	+	+	++	++	Violencia relacional reactiva
++	++	++	++	+++	++	Violencia relacional instrumental
		+++	+++	+++	+++	Victimización manifiesta verbal
+++	+++			+++	+++	Victimización manifiesta física
+++	+++	+++	+++			Victimización relacional
+++	+++	+++	+++	+++	+++	Cyberbullying móvil
+++	+++	+++	+++	+++	+++	Cyberbullying internet

+++ : correlación positiva en primer grupo valor >0,200; ++ : correlación positiva en segundo grupo valor entre 0,200 y 0,100; + : correlación positiva en tercer grupo valor < 0,100.

--- : correlación negativa en primer grupo valor >0,200; -- : correlación negativa en segundo grupo valor entre 0,200 y 0,100; - : correlación negativa en tercer grupo valor < 0,100.

Tabla 204. Resumen Discriminante de Victimización, España.

Victimización manifiesta verbal		Victimización manifiesta física		Victimización relacional		Variables
Alumnos	Alumnas	Alumnos	Alumnas	Alumnos	Alumnas	
-	-	-	-	-	-	Autoestima general
						Autoestima académica
-	-	-	-	-	-	Autoestima social
-	-	-	-	+	-	Índice general de empatía
++	+	++	+	++	++	Sintomatología depresiva
-	-	-	-	-	-	Comunicación abierta madre
+	+	+	+	++	++	Comunicación ofensiva madre
+	+	+	+	+	+	Comunicación evitativa madre
-	-	-	-	-	-	Comunicación abierta padre
+	+	+	+	++	+	Comunicación ofensiva padre
+	+	+	+	+	+	Comunicación evitativa padre
--	-	-	-	-	-	Cohesión
-	-	-	-	-	-	Expresividad
+	+	+	+	+	++	Conflicto
--	-	-	-	-	-	Implicación
--	--	--	--	--	-	Amistad y ayuda entre alumnos
-	-	-	-	-	-	Ayuda al profesor
--	-	-	-	--	-	Identificación grupal
						Actitud positiva hacia la autoridad institucional
						Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales
-	-	--	+	-	-	Integración comunitaria
						Participación comunitaria
-	-	--	-	-	-	Apoyo social en los sistemas informales
-	-	-	+	-	-	Apoyo social en los sistemas formales
++	++	++	++	++	+	Violencia manifiesta pura
+	+	+	++	+	+	Violencia manifiesta reactiva
+	++	++	++	++	++	Violencia manifiesta instrumental
+	++	++	++	++	++	Violencia relacional pura
++	+	+	+	++	++	Violencia relacional reactiva
+	++	++	++	++	++	Violencia relacional instrumental
		+++	+++	+++	+++	Victimización manifiesta verbal
+++	+++			+++	+++	Victimización manifiesta física
+++	+++	+++	+++			Victimización relacional
+++	+++	+++	+++	+++	+++	Cyberbullying móvil
+++	+++	+++	+++	+++	+++	Cyberbullying internet

+++ : correlación positiva en primer grupo valor >0,200; ++ : correlación positiva en segundo grupo valor entre 0,200 y 0,100; + : correlación positiva en tercer grupo valor < 0,100.

--- : correlación negativa en primer grupo valor >0,200; -- : correlación negativa en segundo grupo valor entre 0,200 y 0,100; - : correlación negativa en tercer grupo valor < 0,100.

2. PRONÓSTICO DE VIOLENCIA EN FUNCIÓN DEL PAÍS

2.1. Estimación de características

Seguidamente, distinguiendo entre países (México y España), se presenta una serie de análisis discriminantes cuya variable dependiente será la violencia. Las variables dependientes serán: violencia en México (alumnos y alumnas) y violencia en España (alumnos y alumnas).

Las variables independientes serán: autoestima general, autoestima social, índice general de empatía, sintomatología depresiva, comunicación abierta madre, comunicación ofensiva madre, comunicación evitativa madre, comunicación abierta

padre, comunicación ofensiva padre, comunicación evitativa padre, cohesión, expresividad, conflicto, implicación, amistad y ayuda entre alumnos, ayuda del profesor, identidad grupal, actitud positiva hacia la autoridad institucional, actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales, integración comunitaria, apoyo social en los sistemas informales, apoyo social en los sistemas formales, conducta violenta manifiesta pura, conducta violenta manifiesta reactiva, conducta violenta manifiesta instrumental, conducta violenta relacional pura, conducta violenta relacional reactiva, conducta violenta relacional instrumental, victimización manifiesta verbal, victimización manifiesta física, victimización relacional, cyberbullying móvil, cyberbullying internet. No se han incluido las variables autoestima académica y participación comunitaria como independientes ya que en los MANOVAS salían que no eran significativas.

2.2. Predicción de la violencia

El análisis de la violencia se realiza en 2 pasos, en cada uno de ellos nos ocupamos de uno de los países.

2.2.1. Pronostico de Violencia en México

A partir del conglomerado establecido anteriormente se ha dividido a los alumnos por sexo. Esta división se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 205. Número de casos por sexo en cada conglomerado (1, SÍ violencia; 2, NO violencia).

		Sexo del participante		Total
		Hombre	Mujer	
Número inicial de casos violencia	1	138	275	413
	2	538	539	1077
Total		676	814	1490

Violencia en México: ALUMNOS

Considerando únicamente a los alumnos varones, se ha realizado un análisis discriminante en el que la variable dependiente es el conglomerado al que pertenece cada alumnos (1, SÍ violencia; 2, NO violencia).

Tabla 206. Resultado de la prueba M de Box.

M de Box		1585,508
F	Aprox.	2,555
	gl1	561
	gl2	171927,752
	Sig.	,000

La diferencia entre los dos grupos ha resultado significativa como se aprecia en la tabla siguiente mientras que el valor de Wilks es 0.574. La correlación canónica es de 0.652.

Tabla 207. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,574	325,208	33	,000	,652

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 208. Centroides de la función discriminante para cada grupo.

Grupo	Función
	1
Sí violencia	-1,659
No violencia	,445

Para conocer qué variables son las más importantes para predecir la violencia, se presenta a continuación la matriz de estructura.

Tabla 209. Matriz de estructura.

	Función
	1
Violencia relacional reactiva	,678
Violencia manifiesta reactiva	,674
Violencia manifiesta pura	,621
Violencia relacional instrumental	,509
Violencia manifiesta instrumental	,477
Violencia relacional pura	,474
Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales	,311
Índice general de empatía	-,287
Cyberbullying Internet	,253
Cyberbullying móvil	,204

Así, vemos que la violencia relacional reactiva se relaciona de forma alta y positiva con la función. Igualmente ocurre con la violencia manifiesta reactiva en donde la relación con la función es en la misma dirección, pero en menor grado que la agresión relacional reactiva. También en menor grado, pero en la misma dirección se encuentran las variables como la violencia manifiesta pura, violencia relacional instrumental, violencia manifiesta instrumental, violencia relacional pura, actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales, cyberbullying internet y móvil. El índice general de empatía tiene una relación negativa con la función.

Finalmente, para conocer en qué grado es acertada la estimación se presenta la tabla siguiente. Como vemos, la función estima con acierto el 93.1% de los casos.

Estima correctamente a los alumnos No violentos (No violencia) en un 96.4% y un 3.6% de error mientras que pronostica acertadamente el 80.5% de los alumnos SÍ violentos (Si violencia) y un 19.5% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables.

Tabla 210. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes).

Número inicial de casos violencia			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	103	25	128
		2	17	460	477
	%	1	80,5	19,5	100,0
		2	3,6	96,4	100,0

a Clasificados correctamente el 93,1% de los casos agrupados originales seleccionados.

Violencia en México: ALUMNAS

Considerando el conglomerado al que pertenece cada alumno (1, SÍ violencia; 2, NO violencia).

Tabla 211. Resultado de la prueba M de Box.

M de Box		2213,200
F	Aprox.	3,733
	gl1	561
	gl2	790938,479
	Sig.	,000

La diferencia entre los dos grupos ha resultado significativa como se aprecia en la tabla siguiente mientras que el valor de Wilks es de 0.497. La correlación canónica es de 0.709.

Tabla 212. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,497	502,889	33	,000	,709

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 213. Centroides de la función discriminante para cada grupo.

Grupo	Función
	1
Sí violencia	-1,416
No violencia	,714

Para conocer qué variables son las más importantes para estimar la violencia, se presenta a continuación la matriz de estructura.

Tabla 214. Matriz de estructura.

	Función
	1
Violencia relacional reactiva	,669
Violencia manifiesta reactiva	,633
Violencia manifiesta pura	,555
Violencia relacional pura	,511
Violencia relacional instrumental	,504
Violencia manifiesta instrumental	,415
Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales	,269
Comunicación ofensiva Madre	,266
Conflicto	,255
Victimización relacional	,251
Cyberbullying Internet	,240
Victimización manifiesta verbal	,237
Cohesión	-,230
Sintomatología depresiva	,222
Cyberbullying móvil	,212
Comunicación ofensiva Padre	,209

Así, vemos que la violencia relacional reactiva se relaciona de forma alta y positiva con la función. Igualmente ocurre con la violencia manifiesta reactiva en donde la relación con la función es en la misma dirección, pero en menor grado que la violencia relacional reactiva. También en menor grado, pero en la misma dirección se encuentran las variables: violencia manifiesta pura, violencia relacional pura, violencia relacional instrumental, violencia manifiesta instrumental, actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales, comunicación ofensiva madre, conflicto, victimización relacional, cyberbullying internet, victimización manifiesta verbal, sintomatología depresiva, cyberbullying móvil, y comunicación ofensiva padre. La cohesión, tiene una relación negativa con la función.

Como vemos en la siguiente tabla, la función estima con acierto el 92.9% de los casos. Así, estima correctamente a las alumnas No violentas (No violencia) en un 93.5% y un 6.5% de error mientras que pronostica acertadamente el 91.9% de los alumnos SÍ violentas (Si violencia) y un 8.1% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables.

Tabla 215. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes).

Número inicial de casos violencia			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	227	20	247
		2	32	458	490
	%	1	91,9	8,1	100,0
		2	6,5	93,5	100,0

a Clasificados correctamente el 92,9% de los casos agrupados originales seleccionados.

2.2.2. Pronostico de Violencia en España

A partir del conglomerado establecido previamente, se ha dividido a los alumnos por sexo. Esta división se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 216. Número de casos por sexo en cada conglomerado (1, NO violencia; 2, SÍ violencia).

		Sexo del participante		Total
		Hombre	Mujer	
Número inicial de casos violencia	1	692	715	1407
	2	211	123	334
Total		903	838	1741

Violencia en España: ALUMNOS

Considerando únicamente a los alumnos varones, se ha realizado un análisis discriminante en el que la variable dependiente es el conglomerado al que pertenece cada alumno (1, NO violencia; 2, SÍ violencia). En primer lugar se calculó la M de Box, esta prueba nos indica si las matrices de covarianza poblacionales son iguales (nos interesa que sean distinta, ello indica que los dos grupos que vamos a estimar son distintos):

Tabla 217. Resultado de la prueba M de Box.

F	M de Box	1981,842
	Aprox.	3,259
	gl1	561
	gl2	290073,397
	Sig.	,000

La diferencia entre los dos grupos ha resultado significativa como se aprecia en la tabla siguiente mientras que el valor de Wilks es inferior a 0.34 (parte no explicada por la función discriminante y que también es debida a la diferencia entre los grupos). Cuanto más pequeño sea este valor, mejor será la estimación.

Tabla 218. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos de pronosticados.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,334	685,541	33	,000	,816

La correlación canónica es de 0.816 (relación entre los grupos y las puntuaciones discriminantes, indica hasta qué punto existe la relación entre pertenecer a un grupo y las variables introducidas). Cuanto más grande sea este valor, mejor será la estimación.

Ambos valores responden a lo mismo en realidad, así $1 - (0.816 * 0.816) = 0.334$. La correlación al cuadrado es la proporción de varianza explicada, si a 1 le restamos esa proporción nos queda la no explicada.

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 219. Centroides de la función discriminante para cada grupo.

Grupo	Función
	1
No violencia	-,816
Sí violencia	2,442

Para conocer qué variables son las más importantes para estimar la violencia, se presenta a continuación la matriz de estructura. En ella se presenta la correlación de cada una de las variables independientes con la función canónica mayores a 0.20 (es decir, con la ecuación que acabamos de calcular para predecir la violencia).

Tabla 220. Matriz de estructura.

	Función
	1
Violencia manifiesta instrumental	,668
Violencia relacional instrumental	,602
Violencia manifiesta pura	,584
Violencia relacional pura	,518
Violencia manifiesta reactiva	,514
Violencia relacional reactiva	,436
Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales	,312
Comunicación ofensiva Padre	,248
Comunicación ofensiva Madre	,221

Así vemos que la violencia manifiesta instrumental se relaciona de forma alta y positiva con la función, y que cuanto más puntuación en violencia manifiesta instrumental, “mayor puntuación” en el conglomerado o lo que es lo mismo, en el grupo “SÍ violencia” (el 2) del conglomerado.

Igualmente ocurre con la violencia relacional instrumental en donde la relación con la función es positiva y en menor grado que la violencia manifiesta instrumental. También en menor grado, pero en la misma dirección se encuentran la violencia manifiesta y relacional pura, violencia manifiesta y relacional reactiva, actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales y comunicación ofensiva padre, y madre.

Finalmente, para conocer en qué grado es acertada la estimación se presenta la tabla siguiente. Como vemos, la función estima con acierto el 98% de los casos. Es decir, los sujetos clasificados correctamente a ambos grupos es de 98% lo cual es una medida altamente positiva. Así, estima correctamente a los alumnos No violentos (No violencia) en un 100% y un 0% de error mientras que pronostica acertadamente el

91.9% de los alumnos SÍ violentos (Sí violencia) y un 8.1% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables.

Tabla 221. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes).

Número inicial de casos violencia			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	482	0	482
		2	13	148	161
	%	1	100,0	,0	100,0
		2	8,1	91,9	100,0

a Clasificados correctamente el 98,0% de los casos agrupados originales seleccionados.

Violencia en España: ALUMNAS

Considerando únicamente a las alumnas, se ha realizado un análisis discriminante en el que la variable dependiente es el conglomerado al que pertenece cada alumno (1, NO violencia; 2, SÍ violencia).

Tabla 222. Resultado de la prueba M de Box.

M de Box	1774,566
F	Aprox. 2,735
	gl1 561
	gl2 77281,554
	Sig. ,000

La diferencia entre los dos grupos ha resultado significativa como se aprecia en la tabla siguiente mientras que el valor de Wilks es 0.367. La correlación canónica es de 0.795

Tabla 223. Lambda de Wilks, correlación canónica y significación de los grupos pronosticados.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	,367	617,431	33	,000	,795

A cada uno de los grupos se le asigna una puntuación media, esta puntuación media (centroide) es la que vamos a pronosticar a partir de las variables independientes. Los centroides se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 224. Centroides de la función discriminante para cada grupo.

Grupo	Función
	1
No violencia	-,532
Sí violencia	3,224

Para conocer qué variables son las más importantes para estimar la violencia, se presenta a continuación la matriz de estructura.

Tabla 225. Matriz de estructura.

	Función
	1
Violencia manifiesta instrumental	,747
Violencia manifiesta pura	,618
Violencia manifiesta reactiva	,581
Violencia relacional instrumental	,581
Violencia relacional pura	,456
Violencia relacional reactiva	,409
Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales	,232
Actitud positiva hacia la autoridad institucional	-,216
Cyberbullying móvil	,212
Conflicto	,206
Cyberbullying Internet	,203

Así, vemos que la violencia manifiesta instrumental se relaciona de forma alta y positiva con la función. Igualmente ocurre con la violencia manifiesta pura en donde la relación con la función es positiva y en menor grado que la violencia manifiesta instrumental. También en menor grado, pero en la misma dirección se encuentran la violencia manifiesta reactiva, violencia relacional instrumental, violencia relacional pura y reactiva, actitud positiva la transgresión de normas sociales, cyberbullying móvil e internet, y conflicto. La actitud positiva hacia la autoridad institucional tiene una relación negativa con la función.

Para conocer en qué grado es acertada la estimación se presenta la tabla siguiente. La función estima con acierto el 97.3% de los casos. Así, estima correctamente a las alumnas No violentas (No violencia) en un 100% y un 0% de error mientras que pronostica acertadamente el 81.1% de las alumnas SÍ violentas (Si violencia) y un 18.9% de error, a partir de las puntuaciones en las otras variables.

Tabla 226. Resultados de la clasificación (frecuencias y porcentajes).

Número inicial de casos violencia			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			1	2	
Original	Recuento	1	545	0	545
		2	17	73	90
	%	1	100,0	,0	100,0
		2	18,9	81,1	100,0

a Clasificados correctamente el 97,3% de los casos agrupados originales seleccionados.

2.2.3. Resumen de análisis discriminante de conducta violenta por países

Para concluir presentamos unas tablas a manera de resumen donde se presenta el grado de correlación de la conducta violenta con todos los indicadores analizados, por países y por sexo, ver tabla 227.

Tabla 227. Resumen Discriminante de Violencia por países.

Violencia México		Violencia España		Variables
Alumnos	Alumnas	Alumnos	Alumnas	
-	--	--	--	Autoestima general
				Autoestima académica
-	-	-	+	Autoestima social
---	--	--	--	Índice general de empatía
++	+++	++	++	Sintomatología depresiva
-	--	--	--	Comunicación abierta madre
++	+++	+++	++	Comunicación ofensiva madre
+	+	+	+	Comunicación evitativa madre
-	--	--	--	Comunicación abierta padre
++	+++	+++	++	Comunicación ofensiva padre
+	++	+	+	Comunicación evitativa padre
--	---	--	--	Cohesión
-	--	--	-	Expresividad
++	+++	++	+++	Conflicto
--	--	-	-	Implicación
--	--	--	--	Amistad y ayuda entre alumnos
--	--	--	--	Ayuda al profesor
-	--	--	-	Identificación grupal
--	--	--	---	Actitud positiva hacia la autoridad institucional
+++	+++	+++	+++	Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales
-	--	-	-	Integración comunitaria
				Participación comunitaria
-	--	--	-	Apoyo social en los sistemas informales
-	--	-	-	Apoyo social en los sistemas formales
+++	+++	+++	+++	Violencia manifiesta pura
+++	+++	+++	+++	Violencia manifiesta reactiva
+++	+++	+++	+++	Violencia manifiesta instrumental
+++	+++	+++	+++	Violencia relacional pura
+++	+++	+++	+++	Violencia relacional reactiva
+++	+++	+++	+++	Violencia relacional instrumental
++	+++	++	++	Victimización manifiesta verbal
++	++	++	++	Victimización manifiesta física
++	+++	++	++	Victimización relacional
+++	+++	++	+++	Cyberbullying móvil
+++	+++	++	+++	Cyberbullying internet

+++ : correlación positiva en primer grupo valor >0,200; ++ : correlación positiva en segundo grupo valor entre 0,200 y 0,100; + : correlación positiva en tercer grupo valor < 0,100.

--- : correlación negativa en primer grupo valor >0,200; -- : correlación negativa en segundo grupo valor entre 0,200 y 0,100; - : correlación negativa en tercer grupo valor < 0,100.